



**Ana Alexandra
Correia Gomes**

DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL E INTERVENÇÃO SOCIAL NA ADOLESCÊNCIA (Projecto Bússola)

Projecto apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Anabela Maria de Sousa Pereira, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, e a co-orientação da Professora Doutora Maria do Céu Taveira de Castro Silva Brás Cunha da Escola de Psicologia da Universidade do Minho.

Projecto Investigação apoiado pelos
Projecto "Carreira e Cidadania:
condições pessoais e do contexto para
o questionamento ético dos Projectos
de Vida"
(PTDC/CPE-CED/098896/2008) e
Projecto IEE – Inteligência Emocional
na Escola - Aprender a Ser Feliz
(IGAC-MC - 4693/2010).

Por ti e para ti querido filho Vicente.

o júri

presidente

Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Doutor Manuel Jacinto de Ascensão Jardim
Professor Auxiliar do Instituto Piaget – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (I.S.E.I.T./Viseu).

Doutora Anabela Maria de Sousa Pereira
Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Doutora Maria do Céu Taveira de Castro Silva Brás da Cunha
Professora Auxiliar da Escola de Psicologia da Universidade do Minho.

agradecimentos

Ao longo deste desafio, caracterizado por sucessos, certezas e expectativas, mas também por incertezas, desânimos e angústias é meu desejo expressar algumas palavras de gratidão para com aquelas pessoas que, das mais diversas formas, me apoiaram e ajudaram a desenvolver este projecto.

Antes de mais, a minha profunda estima e gratidão à orientadora Professora Doutora Anabela Pereira e à co-orientadora Professora Doutora Maria do Céu Taveira, pelas palavras de encorajamento a iniciar, desenvolver e concluir este projecto e por todo o apoio científico e pedagógico prestado, com inúmeras e profícuas sugestões apresentadas ao longo deste trabalho.

Aos directores e professores das escolas envolvidas neste projecto, bem como os respectivos alunos que, imediata e afirmativamente, aceitaram em participar no mesmo.

Às colaboradoras do Projecto “Carreira e Cidadania: condições pessoais e do contexto para o questionamento ético dos projectos de vida”, Doutora Alexandra Araújo e Mestre Cátia Marques, pelo diálogo e debate sobre as mais variadas ideias que, de forma tão significativa contribuíram para a elaboração deste projecto.

Um sincero obrigada a todos os meus amigos, particularmente Sílvia Duarte, Anabela Pereira, Manuela Queirós, Rosa Gomes, Paula Queirós, Maria Manuel, Ana Carvalho e Joaquim Maio pela discussão de ideias tão profícua para o desenvolvimento deste projecto, pelo apoio afectivo e pela motivação e esperança que me transmitiram nos momentos mais difíceis que vivenciei.

Por fim, um reconhecimento especial aos meus familiares pelo carinho, pela força, pelo alento, pela ajuda imprescindível e por acreditarem sempre no meu trabalho, particularmente ao Miguel, ao meu filho Vicente, aos meus pais Aurélio e Fátima, à minha irmã Isabel e à minha avó Palmira.

palavras-chave

Desenvolvimento vocacional, carreira, cidadania, intervenção social, voluntariado, auto-conceito, projectos de vida.

resumo

O Projecto Bússola – Programa DEVISA (Desenvolvimento Vocacional e Intervenção Social na Adolescência), insere-se num Projecto financiado pela Fundação da Ciência e Tecnologia (FCT), denominado “Carreira e Cidadania: condições pessoais e do contexto para o questionamento ético dos Projectos de vida” (Projecto PTDC/CPE-CED/098896/2008), e realiza-se nas regiões Norte, Centro e Sul do país.

Particularmente, o Projecto Bússola pretende sensibilizar a comunidade educativa para a importância do auto-conceito, das actividades de intervenção social e do voluntariado na construção de projectos de vida, a partir de tomadas de decisão conscientes e ponderadas, interesse este concretizado pela planificação e apresentação de um Programa de Intervenção Vocacional, onde são trabalhados o auto-conceito, a tomada de decisão ponderada e a intervenção social, na promoção de uma cidadania activa.

Para tal, é utilizada uma metodologia de acção qualitativa – investigação acção – dividida em dois momentos: num primeiro momento são identificadas algumas necessidades proeminentes no desenvolvimento vocacional, através da avaliação do auto-conceito de uma amostra de 134 alunos do 8º ano de escolaridade de uma escola da região norte do país, das suas competências sociais e da interdependência entre ambas as variáveis, considerados dois importantes factores aquando das tomadas de decisão vocacionais e consequente construção de projectos de vida. Neste primeiro momento é usada uma metodologia de investigação quantitativa, segundo a qual são analisados e interpretados os dados obtidos a partir da aplicação das escalas de auto-conceito para crianças, de Piers-Harris, adaptada por Feliciano Veiga, em 2005 (PHSCSCS-2) e de Competência Social em Contexto de Carreira, de Adelinda Candeias (2005), adaptado por Araújo e Taveira (2009). A partir desta análise deriva a apresentação de uma proposta de intervenção com os alunos do mesmo ano de escolaridade, denominada Programa DEVISA (Desenvolvimento Vocacional e Intervenção Social na Adolescência), onde é considerado o papel de acções promotoras do desenvolvimento vocacional e de actividades de cidadania activa na construção de projectos de vida, como forma de preparação para o primeiro confronto com uma tomada de decisão vocacional, no nono (9º) ano de escolaridade.

Com este projecto sobressaem várias implicações para o desenvolvimento vocacional, aliado à intervenção social, junto dos jovens adolescentes que se encontram noutros momentos do seu percurso de vida, que não apenas no final do 9º ano de escolaridade.

keywords

Vocational development, career, citizenship, social intervention, volunteering, self-concept, life projects.

abstract

In a world heavily driven by the need for training and education that enhances the intellectual capital, job creation and response to social and economic demands at the national and European context, there looms a need to sensitize the education community to the importance of self-concept, social intervention activities and volunteering in the conception for life projects, from conscious and thoughtful decision-making.

This challenge tends to fill this thematic through the planning and presentation of a vocational intervention program, where has been worked the self-concept, weighted decision making and social intervention.

To meet this challenge, it has been created the Bússola – DEVISA Program, part of a project funded by the Foundation for Science and Technology (FCT), called "Career and Citizenship: personal and contextual conditions for the ethical questioning of life projects "(Draft PTDC/CPE-CED/098896/2008), which takes place at a countrywide scale.

It has been a methodology for qualitative action - action research - divided into two stages: Firstly, it had been identified the main needs in vocational development, such as the assessment of self-concept, their social skills and interdependence between both variables, through a sample of 92 students from an 8th grade school in north part of the country. It uses a quantitative research methodology, where data are analyzed and interpreted by the application of self-concept scales for children, the Piers-Harris, adapted by Veiga Feliciano in 2005 (PHSCSCS-2) and Social Competence in Context of Careers in Adelinda Candeias (2005), adapted by Araújo and Taveira (2009). Secondly, from the analysis above, it is presented a proposal for intervention with students from the same grade, known as Program DEVISA - Vocational Development and Social Intervention in Adolescence - where the role of actions fosters the vocational development and active-citizenship activities in the construction of life projects, as preparation for the first confrontation with a career decision making in the ninth (9th) grade.

This project highlights implications for vocational development, coupled with social intervention among young adolescents who will meet in other moments of their life path, and not only at the end of 9th grade.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE GERAL	VII
INDICE DE QUADROS	XI
INDICE DE FIGURAS	XII
INDICE DE ANEXOS	XIII
INTRODUÇÃO GERAL	1
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA	6
1. Construção de uma cidadania	7
Breve Introdução	7
1.1. O lugar da cidadania na actualidade	7
1.2. A Educação para a Cidadania como um compromisso escolar	9
1.3. A problemática da exclusão social derivada da ruptura das acções de cidadania	11
1.4. A integração como um desafio no combate à exclusão social	12
1.5. As actividades voluntárias e a promoção de uma cidadania activa	13
2. O auto-conceito e o seu impacto na construção de Projectos de Vida	15
Introdução	15
2.1. Definição(ões) de auto-conceito	16
2.2. Elementos caracterizadores do auto-conceito	18
2.3. Origens do auto-conceito e (breve) evolução histórica	20
2.4. Avaliação do auto-conceito na adolescência: o exemplo do PHCSCS-2	20
3. O desenvolvimento vocacional condicionado pelas imprevisibilidade e instabilidade sociais	22
Introdução	22
3.1. A Orientação, o Desenvolvimento Vocacional e o conceito de Carreira: breve evolução histórica	23
3.2. O processo de Orientação na Adolescência, numa era de Incerteza e imprevisibilidade	25
3.3. A concepção de Carreira e a Exploração Vocacional pela Educação para a Carreira	28
3.4. A importância dos programas de intervenção na optimização do desenvolvimento pessoal e vocacional	33

CAPÍTULO II – CONTRIBUIÇÃO EMPÍRICA	36
4. Desenho da investigação do Projecto Bússola	37
5. Investigação-acção: estudos em acção	39
6. Estudo I: identificação das necessidades de intervenção a partir da avaliação do auto-conceito e das competências sociais dos adolescentes	45
6.1. Metodologia	45
6.1.1. Objectivos e hipóteses de investigação	46
6.1.2. Amostra	47
6.1.3. Medidas e instrumentos utilizados	48
6.1.4. Procedimentos	51
6.1.5. Análise dos dados	53
6.2. Apresentação e discussão dos resultados	53
7. Estudo II: Projecto Bússola – Programa de Desenvolvimento Vocacional e Intervenção Social na Adolescência (DEVISA)	59
7.1. Objectivos a atingir	59
7.2. Destinatários e âmbito de intervenção	60
7.3. Operacionalização do Programa DEVISA	62
7.3.1. Actividades e estratégias a desenvolver ao longo do Programa	62
7.3.2. Dinâmica estrutural das sessões	62
7.3.3. Recursos e aspectos logísticos	64
7.3.4. Princípios éticos e deontológicos	65
7.4. Planificação das sessões	65
ACÇÃO I – Apresentação do Projecto Bússola-Programa DEVISA	66
ACÇÃO II – Iniciação ao Desenvolvimento do Programa	67
ACÇÕES III-IV – Olá, eu sou...e gosto de mim	70
ACÇÕES V-VI – Descobrindo o mundo das profissões	72
ACÇÕES VII-XIII – Indo eu, indo eu a caminho de...	74
ACÇÕES XIV-XV – Entrevista a mim próprio	76
ACÇÕES XVI-XVII – “Rally paper” digital – Direitos das profissões	78
ACÇÕES XVIII-XIX – Organização da tertúlia “A Bússola”	80
ACÇÃO XX – Avaliação do Projecto Bússola-Programa DEVISA.	
Encerramento	81
7.5. Avaliação do Programa e sua eficácia	83
CONCLUSÃO INTEGRATIVA DOS ESTUDOS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90

Anexo 1. Carta às instituições

Anexo 2. Lei nº 71/98, de 3 de Novembro. Bases do enquadramento jurídico do voluntariado

Anexo 3. Actividades e outros documentos do Programa DEVISA

Anexo i. Registo de Presenças

Anexo ii. Princípios éticos e deontológicos de um programa de intervenção

Anexo iii. Regulamento interno de funcionamento do Programa (Encarregados de Educação)

Anexo iv. Autorização do Encarregado de Educação

Anexo v. Caça ao tesouro

Anexo vi. As minhas expectativas

Anexo vii. Listagem de regras a cumprir ao longo do Programa DEVISA

Anexo viii. Contrato

Anexo ix. O que eu sou e (não) se vê ao espelho

Anexo x. Quem sou eu

Anexo xi. Qualidades e manias

Anexo xii. Como ter uma imagem positiva

Anexo xiii. Críticas construtivas

Anexo xiv. Áreas de interesses e actividades: vantagens e desvantagens

Anexo xv. Guião de entrevista

Anexo xvi. Guião de observação

Anexo xvii. Uma entrevista a mim próprio (Guião)

Anexo xviii. A Vida

Anexo xix. Direitos e deveres do trabalhador – guião de pesquisa

Anexo xx. Apreciação pessoal do Programa DEVISA

Anexo xxi. Algo de agradável que me aconteceu. Controlar as minhas emoções

Anexo xxii. Certificado

Índice de Quadros

Quadro 1 – Caracterização da amostra	48
Quadro 2 – Análise descritiva das sub-escalas e do total da escala de PHCSCS-2 da amostra em estudo	54
Quadro 3 – Coeficientes de correlação entre os resultados do PHCSCS-2 e da PACS-Car	56
Quadro 4 – Cronograma das sessões do Programa DEVISA	65

Índice de Figuras

Figura 1 – Representação esquemática do desenho de investigação do Projecto Bússola	38
--------------------------------------------------------------------------------------------	----

Índice de Anexos

Anexo 1. Carta às instituições

Anexo 2. Lei nº 71/98, de 3 de Novembro. Bases do enquadramento jurídico do voluntariado.

Anexo 3. Actividades e outros documentos do Programa DEVISA

Anexo i. Registo de Presenças

Anexo ii. Princípios éticos e deontológicos de um programa de intervenção

Anexo iii. Regulamento interno de funcionamento do Programa (Enc. de Educação)

Anexo iv. Autorização do Encarregado de Educação

Anexo v. Caça ao tesouro

Anexo vi. As minhas expectativas

Anexo vii. Listagem de regras a cumprir ao longo do Programa DEVISA

Anexo viii. Contrato

Anexo ix. O que eu sou e (não) se vê ao espelho

Anexo x. Quem sou eu

Anexo xi. Qualidades e manias

Anexo xii. Como ter uma imagem positiva

Anexo xiii. Críticas construtivas

Anexo xiv. Áreas de interesses e actividades: vantagens e desvantagens

Anexo xv. Guião de entrevista

Anexo xvi. Guião de observação

Anexo xvii. Uma entrevista a mim próprio (Guião)

Anexo xviii. A Vida

Anexo xix. Direitos e deveres do trabalhador – guião de pesquisa

Anexo xx. Apreciação pessoal do Programa DEVISA

Anexo xxi. Algo de agradável que me aconteceu. Controlar as minhas emoções

Anexo xxii. Certificado

INTRODUÇÃO GERAL

O presente estudo contextualiza-se na operacionalização do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Social e Intervenção Comunitária, através da realização de um projecto de intervenção. Tal projecto tem como objectivo contribuir para o desenvolvimento vocacional e intervenção social dos adolescentes, promovendo atitudes de cidadania activa, sendo operacionalizado em duas fases. Na primeira pretende-se, junto dos estudantes, identificar as suas necessidades ao nível das competências pessoais e sociais. Na segunda, alicerçada nos dados da primeira fase, será realizado um programa de intervenção junto dos alunos, pais e professores, com o objectivo de educar para a carreira e cidadania activa.

O processo de investigação do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Social e Intervenção Comunitária, desenvolve-se a partir da configuração de um Projecto. Ora, um “projecto” resulta da tensão derivada da conjugação de factores como a necessidade do problema emerso, o desejo existente e a previsão, estruturação e antecipação da acção, reflectindo o compromisso entre a reflexão necessária e a acção desejada (Hameline, 1988, cit. por Cortesão, 1989). Assim, o trabalho de projecto é uma actividade de carácter investigativo, através do qual é produzido conhecimento, à medida que se vai intervindo, numa tentativa de resolução dos problemas que se pretende estudar (Cortesão, 1989). Neste sentido, os sujeitos/actores envolvidos tornam-se “aprendizes e, simultaneamente, colaboradores de pesquisa” (Cornwal & Smithals, s.d., cit. por Cortesão, 1989).

Concretamente, este projecto de mestrado, intitulado Projecto Bússola, obedece a uma metodologia de investigação-acção. De uma forma simplificada, a investigação-acção é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos de acção (Esteves, 1986).

Na nossa prática, enquanto formadores, educadores e psicólogos, somos confrontados com a necessidade de apostar no desenvolvimento íntegro e activo do indivíduo, contribuindo, desta forma, para a mudança construtiva e activa de uma sociedade justa e igualitária. Esta mudança traduz-se na educação das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos para intervirem activamente na sociedade, facilitando, assim, a mudança geradora de uma escola inclusiva.

A concretização e realização deste projecto, denominado Projecto Bússola – Programa de Desenvolvimento Vocacional e Intervenção Social na Adolescência (Programa DEVISA), insere-se num estudo de investigação mais amplo, financiado pela Fundação da Ciência e Tecnologia (FCT), desenvolvido pela Escola de Psicologia da Universidade

do Minho, sob a coordenação da Doutora Maria do Céu Taveira, intitulado “Carreira e Cidadania: condições pessoais e do contexto para o questionamento ético dos projectos de vida” (Projecto PTDC/CPE-CED/098896/2008), a realizar nas regiões Norte, Centro e Sul do País. O mesmo projecto conta com a participação das Universidades do Minho, Aveiro, Lisboa, Évora e Beja, através do Professor Carlos Estevão, da Professora Anabela Pereira, do Professor Feliciano Veiga e da Professora Adelinda Candeias, respectivamente. Através deste projecto pretende-se compreender o modo como os adolescentes exploram e apreendem cognitivamente e afectivamente os seus papéis de vida e desenvolvem a sua identidade vocacional e social. Como desafio de investigação que é, trata-se de um estudo que tenta aliar dois importantes propósitos educativos – *Educação para a Carreira* e *Educação para a Cidadania* – tendo como principais objectivos a avaliação longitudinal das competências sociais e cognitivas, do auto-conceito, da importância dos vários papéis de vida, dos valores e das práticas sociais dos contextos educativos que o rodeiam. No final, através deste projecto de investigação central, é esperada a oportunidade de conceber um modelo de integração das reflexões de carreira e cidadania nas intervenções educativas e vocacionais, com recomendações para a comunidade educativa, nomeadamente pais, professores e psicólogos.

Particularmente, o projecto Bússola converge a sua intenção investigante num único momento de avaliação e intervenção, projectando um trabalho directo com os alunos e indirecto com os respectivos encarregados de educação, não deixando de contar com o papel interventivo de um professor ou monitor (psicólogo) com formação específica na sua dinamização, de uma escola dos segundo e terceiro ciclo do ensino básico, na região norte do país, em Oliveira de Azeméis. Com este projecto pretende-se sensibilizar os actores sociais da comunidade educativa (alunos, pais, professores) para a importância do voluntariado e das actividades de intervenção social, promotoras de uma atitude de cidadania activa na construção de projectos de vida e procedentes de tomadas de decisão críticas, conscientes e reflexivas.

A opção pela investigação e intervenção nesta área de conhecimento prende-se com o estado actual da empregabilidade, com a importância da cidadania activa e do voluntariado e com a qualidade dos projectos de vida. Actualmente, assiste-se à presença de uma (nova) sociedade que não está definida pelo emprego e onde parece não vir a existir, num futuro próximo, emprego para a maioria dos indivíduos. Diante disso, os jovens deparam-se com inúmeras variáveis de difícil controlo (e.g. o número de ofertas de trabalho na profissão escolhida, a economia regional, a competitividade do mercado, etc.). Paralelamente, a

globalização tem levado, quer ao surgimento, quer ao desaparecimento de profissões, potencializando a instabilidade na carreira. No entanto, também há factores que influenciam este momento, tais como o modo como o jovem usufruiu do seu percurso escolar e formativo e a sua percepção sobre o papel de trabalhador. Neste sentido, a concepção da formação e do trabalho deve ser perspectivada de uma forma mais criativa para poder orientar os indivíduos para novos desafios, emergindo a oportunidade de fortalecimento e expansão do processo de tomada de decisão vocacional (Pereira, 2008), aliado à efectivação de estratégias de intervenção social, ao longo do desenvolvimento do indivíduo e não apenas num momento de transição escolar. O processo de desenvolvimento vocacional assume um papel crucial na preparação das escolhas profissionais individuais ao longo da vida, perspectivando o “trabalho” como um dos meios mais importantes para alcançar a realização pessoal, sendo necessária a adopção uma missão de natureza social, pela realização de actividades de sensibilização para a intervenção social que tem a si associado, assegurando a igualdade de oportunidades.

Concretamente, pretende-se, junto dos alunos adolescentes, identificar e correlacionar as necessidades dos projectos de vida, traduzidas em variáveis como o auto-conceito e das suas competências sociais, factores com significativa clarificação na construção dos seus projectos de vida, em geral, e dos projectos vocacionais, em particular. Este primeiro momento de investigação concretiza-se através da implementação de questionários específicos aos alunos, e da análise e interpretação dos resultados. De seguida, alicerçado nos dados a obter na primeira fase, será apresentada a conceptualização e construção de um programa de intervenção – Programa DEVISA (Desenvolvimento Vocacional e Intervenção Social na Adolescência) – com as suas propostas de operacionalização e os respectivos critérios de avaliação. Este programa destina-se aos alunos do 8º ano de escolaridade e com a dinamização e participação activa de um elemento monitor – professor/psicólogo – o qual não só orientará o decorrer do Programa DEVISA, como participará na sua consecução, juntamente com os alunos. Através deste programa espera-se que o trabalho e o desenvolvimento de dimensões como o auto-conceito e a intervenção social, como factores de inclusão social, contribuam para tomadas de decisão conscientes e maduras e, consequentemente, para a construção de Projectos de Vida éticos, reflexivos e prudentes.

A apresentação do Projecto Bússola está organizada em dois capítulos principais – capítulo I. Revisão da literatura e capítulo II. Contribuição empírica – antecidos pela introdução geral e precedidos por uma conclusão integrativa dos estudos.

No primeiro capítulo é apresentada a revisão da literatura, fundamentada nas temáticas a estudar. Este capítulo aborda os temas de cidadania activa, intervenção social e voluntariado, o impacto do auto-conceito na adolescência, na construção de projectos de vida e, por último, uma breve reflexão sobre o desenvolvimento vocacional condicionado pela imprevisibilidade e instabilidade social actual, onde são referidos conceitos de orientação vocacional e carreira, e sustentada a importância dos programas de intervenção na promoção do desenvolvimento pessoal e vocacional.

O segundo capítulo, no qual é apresentada a nossa contribuição empírica, inicia com uma sumária apresentação e descrição da metodologia de investigação central deste estudo – investigação-acção. No ponto dois do capítulo é apresentado o primeiro estudo realizado para o levantamento de necessidades para a qualidade na construção de projectos de vida. Nesta parte é apresentada a metodologia adoptada, os respectivos objectivos, hipóteses e questões de investigação, caracterizada a amostra utilizada, justificada a utilização de medidas e instrumentos de avaliação específicos, descritos os procedimentos adoptados e apresentados e discutidos os resultados obtidos. Num segundo estudo é apresentado o Programa DEVISA – Desenvolvimento Vocacional e Intervenção Social na Adolescência – particularmente os seus objectivos, destinatários e âmbito de intervenção, a operacionalização do programa (actividades e estratégias desenvolvidas, dinâmica estrutural das sessões, recursos e aspectos logísticos e princípios éticos e deontológicos), a planificação de cada sessão (objectivos específicos de cada sessão, procedimentos e material necessário) e descrito o modo de avaliação do programa de intervenção.

A apresentação do Projecto Bússola culmina com a conclusão integrativa dos dois estudos realizados, onde são apresentadas as principais conclusões retiradas do desenvolvimento deste projecto, as limitações inerentes ao mesmo e algumas implicações práticas para a comunidade, em geral, e os indivíduos, em particular, traduzidas na intencionalidade proposta de investigações e intervenções futuras.

CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

1. CONSTRUÇÃO DE UMA CIDADANIA ACTIVA

Breve introdução

O mundo actual é demasiado acelerado!

Tudo se altera a ritmos demasiado rápidos, na maioria das vezes, difíceis de acompanhar, interpretar e assimilar, transformando a realidade num contexto difícil de compreender.

O tempo é escasso e, com a sua ausência, aprende-se pouco, pensa-se pouco, sente-se pouco...vive-se pouco. Tudo isto, porque..."não há tempo".

Com esta velocidade, a sociedade é agora uma aldeia global, onde os problemas se tornam globais e os desafios totais. Porque o tempo é parco para aprender, pensar, sentir e viver, além de globais, os problemas agudizam-se e rotinizam-se diariamente.

Enquanto educadores, compete-nos sensibilizar os educandos para a necessidade de apostar na construção de uma cidadania activa à qual deve ser dedicada tempo para se poder reflectir, analisar, actuar e mudar.

1.1. O lugar da Cidadania na actualidade

Nos últimos anos, derivado da evolução social a que se tem assistido, o conceito de cidadania tem vindo a ser expressão corrente e a educação para a cidadania tem sido um objectivo (implícito e explícito) dos governos.

Desde sempre, várias áreas do conhecimento (Filosofia, História, Ciências Sociais, Pedagogia...) dedicaram-se à reflexão e análise deste tema, por isso a articulação das diferentes concepções de cidadania com a óptica da educação para a cidadania, tem sido um desafio. Já Aristóteles se assumia como um forte adepto de uma cidadania participativa e activa, embora excluísse largos sectores da população desta lógica de participação, como por exemplo as mulheres. O filósofo grego defendia que, para a manutenção de estabilidade na governação, os indivíduos teriam de aprender a viver o modo dessa participação (Nogueira & Saavedra, 2001). À semelhança de Aristóteles, outros pensadores foram defendendo o valor da participação como processo de socialização para a democracia (Kennedy, 1997).

Mas, o que se entende por cidadania?

Embora se trate de uma das grandes ideias do pensamento ocidental actual, não existe uma definição simples e absoluta, devido à sua natureza em permanente mudança. No entanto, entre várias definições, o conceito de cidadania entende-se como o “conjunto de direitos e deveres ao qual um indivíduo está sujeito em relação à sociedade em que vive” (Wikipédia, 2011). O autor João Reis (s.d.) acrescenta à definição de cidadania o seu papel enquanto “acção educativa” por se tratar de um processo que pretende ajudar cada um a tornar-se um sujeito activo, informado e responsável. Daí a cidadania traduzir-se num processo de educação (para a cidadania) nos diversos contextos formais e informais.

Ser cidadão é construir-se como sujeito, assumir-se como pessoa; é ser reconhecido como um membro pleno e igual da sociedade, com direito de participação nos processos sociais e políticos. Como tal, trata-se de um ideal unicamente democrático, uma vez que as pessoas governadas por monarquias ou ditaduras militares são súbditas e não cidadãs (Kymlicka & Womán, 1994).

Assim, as teorias da cidadania são importantes, na medida em que as instituições democráticas desmoronar-se-ão se os cidadãos carecerem de certas virtudes, tais como o espírito cívico e a boa-vontade mútua (Kymlicka, 1995). As condições do exercício dos comportamentos cívicos admitem a existência de um espaço social e comunitário onde as interações se realizam numa base de igualdade e respeito pelos direitos de cada um. A saúde de uma democracia depende, sobretudo, das qualidades dos seus cidadãos, do modo como encaram as suas identidades (nacionais, étnicas ou religiosas), da sua capacidade para trabalhar com pessoas diferentes de si próprias, do seu desejo de participação na vida pública e das suas escolhas pessoais (Galston, 1991). Na democracia ocidental actual, este cenário está um pouco deformado. O Estado fragilizou-se, tornando-se necessária uma maior intervenção dos cidadãos com objectivos sociais. No entanto, não é esta a evolução natural da cidadania que se observa. Começa a tornar-se insustentável que os privilégios apenas de alguns e para alguns, sejam a razão de injustiças para muitos (Praia, 1999). Actualmente, assiste-se a um (longo) período de apatia social, taxas elevadas de desemprego, intolerância racial e religiosa, fuga significativa aos impostos e às políticas ambientais, pobreza, terrorismo, deslocalizações das empresas e das unidades industriais, entre outros. Todos estes são sintomas do grave problema que existe e assombra a sociedade actual: a exclusão social.

É no âmago deste turbilhão de sintomas que a promoção de atitudes de cidadania parece adquirir um significado expressivo. No entanto, com o aumento da violência e da anomia

social e perante condições de cada vez mais intensa desigualdade social, a educação para a cidadania parece ser uma educação comprometida, sendo, apenas, possível com a mudança social incitadora de um desenvolvimento sustentado, equitativo e justo Sarmiento (2004).

1.2. A Educação para a Cidadania como um compromisso escolar

A educação para a cidadania constitui, actualmente, um desafio e um compromisso para todos os responsáveis pela formação de públicos escolares e tem como objectivo central promover a construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos sendo, por isso, o seu plano de acção indissociável do processo de formação pessoal e social (Reis, Loia & Henriques, 2006).

Segundo Reis (2000), a educação para a cidadania visa desenvolver o conhecimento, a compreensão, as capacidades, as atitudes e os valores dos jovens, ajudando-os a desempenhar um papel activo na comunidade (local, nacional e/ou internacional), a estar informados e convictos dos seus direitos, responsabilidades e deveres, enquanto cidadãos e a compreender a sua influência na comunidade em que se inserem, marcando a diferença. O mesmo autor sustenta que, nas sociedades democráticas, a Educação para a Cidadania está associada a três dimensões de aprendizagem:

- *Responsabilidade social e moral* – aprender, desde cedo, a ter autoconfiança e comportamentos social e moralmente responsáveis, dentro e fora da sala de aula, perante a autoridade e perante si próprios;
- *Participação na comunidade* – aprender a como tornar-se útil na vida e nos problemas que afectam as comunidades de pertença, através das quais também se aprende;
- *Literacia política* – aprender acerca das instituições, problemas e práticas da democracia e das formas de participar efectivamente na vida política a diferentes escalas, o que envolve capacidades, valores e conhecimentos.

Sendo que, a cidadania depende, em grande parte, da atitude que se tem face a ela e da forma como é incorporada nas práticas diárias, a Educação para a Cidadania desempenha um papel regenerador de algumas práticas da sociedade, pois tem como finalidades, uma perspectiva (re)criadora, aumentando a sua responsabilidade e, conseqüentemente, a necessidade de empenho de todos os agentes educativos (professores, encarregados de

educação, pais...) na sua construção. Assim, a escola, vendo redefinido o seu papel social, é percebida como um dos principais contextos de educação para a cidadania e, conseqüentemente, da cidadania activa, expressando o seu papel pedagogo de cidadania através das disciplinas, dos projectos externos e da biblioteca, este último como centro do conhecimento. As áreas da acção educativa, promotoras de uma cidadania activa, passam pelos saberes escolares, pela ligação escola-comunidade e pela participação dos alunos (Sarmiento, 2004).

A considerável unanimidade em torno da importância da educação para a cidadania e do reconhecimento da escola como contexto privilegiado para o seu desenrolar, parece não ter ainda, a equivalência esperada nas práticas de trabalho, sendo esperada a construção veemente de práticas capazes de desenvolver competências para o exercício da cidadania, traduzindo-se num verdadeiro compromisso com a cidadania nas escolas (Reis, 2000). Contudo, nos sistemas educativos da sociedade democrática actual, os modelos de abordagem da educação para a cidadania parecem avançar no processo de explicitação das intenções, em domínios como a educação para os valores e o desenvolvimento do raciocínio moral e das atitudes democráticas. Como sustenta Chokni (1995, cit. por Reis, 2000), ao preparar-se as novas gerações para uma intervenção mais activa e responsável na sociedade civil, ajudam-nas a viver uma cidadania no espaço escolar.

Com a multiplicação de instituições de formação não-familiares, os problemas e o desenvolvimento pessoal dos jovens tornam-se, em parte, sociais. A sua integração e socialização fazem-se, cada vez mais, pela escola e pelos meios de comunicação de massas. Por outro lado, os jovens de hoje estão sujeitos a um processo de crescente marginalização das estruturas produtivas e, simultaneamente, a uma forte integração através dos mecanismos de consumo (Cruz, 1995). Neste sentido, justifica-se a importância de uma educação para a cidadania que mobilize os jovens para a procura de sentido num mundo livre e com todas as possibilidades, almejando solidariedades voluntárias e responsabilidades individuais (Martins, 1991).

Pensar-se no impacto da educação para a cidadania nos projectos de vida dos jovens adolescentes permite compreender e actuar no modo como estes exploram, assimilam e apreendem cognitiva e efectivamente os seus múltiplos papéis de vida, construindo as suas identidades pessoais e sociais.

Desta forma enfrenta-se o declínio da coesão social, ditado pelo crescente individualismo e pela fragmentação da sociedade, factores ameaçadores da cooperação e da confiança, alicerces de qualquer comunidade (Reis, 2000).

1.3. A problemática da exclusão social derivada da ruptura das acções de cidadania

A utilização do conceito de exclusão social é relativamente recente, em Portugal. Nos finais da década de 80, o governo toma consciência da persistência de situações de pobreza extrema nalguns grupos sociais, apesar do crescimento económico significativo da época. Até essa altura, as situações de pobreza e exclusão social não eram consideradas por qualquer organismo político nem pelos meios de comunicação social, não sendo, por isso, motivo de reflexão, análise e preocupação. No entanto, com a generalização do conceito, a sua utilização vai sendo mais comum e consensual, tornando-se, por sua vez, mais fluida. Por esta razão parece importante traçar uma definição mais completa e operacionalizável (Rodrigues, *et al.*, 1999). Assim, a exclusão deriva da agudização das desigualdades sociais que acompanham o crescimento económico e de uma desarticulação entre as diferentes partes da sociedade e dos indivíduos, resultando de uma não-participação num conjunto de benefícios mínimos que definem um membro de plenos direitos numa sociedade – próprio da imagem do excluído – por oposição aquele membro com plena integração social (Capucha, 1998). Por outras palavras, a falta de acesso às várias oportunidades disponibilizadas pela sociedade aos seus membros, as dificuldades ou problemas sociais e a consequente falta de conhecimento incita à privação ou falta de recursos, ao isolamento e à discriminação de um grupo social, traduzindo-se na ausência de cidadania, pela ausência de direitos a que cada elemento deve usufruir (Bruto, 1998). Deste modo, progressivamente, o indivíduo atinge um ponto máximo no decurso da marginalização e vai-se afastando da sociedade, através de rupturas consecutivas com a mesma (Castel, 1998).

A exclusão social deriva, assim, de vários factores ou estados como a pobreza, as minorias étnicas e/ou culturais, a deficiência física e mental, a velhice, o desemprego e o emprego precário. Quanto a este último, apesar dos sujeitos que os vivenciam estarem inseridos no mercado de trabalho, ao obterem rendimentos insuficientes em virtude de possuírem baixos níveis de qualificação profissional, este assume-se como um factor com um papel desintegrador na sociedade. O emprego precário, culminado em situações de desemprego é um problema grave, pelo facto de perturbar dois aspectos fundamentais da vida corrente das pessoas e das famílias: a rede de relações sociais que o emprego suscita e as rotinas

que estruturam o quotidiano. A situação agrava quando a esses dois aspectos se junta a falta de recursos, pela sua ausência ou insuficiência para uma vida digna dos que dele dependem. A exclusão do trabalho ou deturpação das suas condições corroem a liberdade do sujeito, bem como as suas relações familiares e sociais, provocando um elevado sofrimento psico-emocional.

O afastamento do mercado de trabalho e a persistência de laços instáveis e fortuitos com as actividades profissionais constituem, paralelamente com as profundas fragilidades no âmbito das competências sociais e profissionais, os principais motivos da elevada participação dos activos nos segmentos mais pobres da sociedade portuguesa (POEFDS, 2011).

Esta temática deverá merecer, da nossa parte, a maior atenção, porquanto o desenvolvimento vocacional e a construção de projectos de vida deverão ser considerados.

1.4. A integração como um desafio no combate à exclusão social

Uma vez definida a exclusão social e identificados os seus factores promotores, parece que a sua abolição implica um processo interactivo entre os sujeitos e a sociedade a que pertencem, passando por dois caminhos de acção: o que torna os sujeitos cidadãos plenos e o da sociedade que permite, desenvolve e acolhe estratégias de cidadania. Este duplo processo designa-se por integração (social), sendo gerador de episódios de interdependência positiva – solidariedade. Nesse sentido, a integração social é um processo que viabiliza o acesso às oportunidades da sociedade, a quem o sujeito estava excluído, permitindo a reconquista da relação interactiva entre o sujeito excluído e a sociedade a quem ele pertence, trazendo-lhe algo de próprio, específico e diferente que o enriquece. Assim, a integração social é uma mais-valia para a sociedade, pelo enriquecimento e pela diversidade que este processo representa, na medida em que o sujeito passa a ter acesso às oportunidades sociais, podendo optar por utilizá-las – (re)inserção na sociedade – como significa uma organização da sociedade, de modo a abrir as suas oportunidades para todos, reforçando-as e tornando-as equitativas – inclusão social. Deste modo, a *inserção* e a *inclusão* são duas faces de um processo de integração social (Almeida, 1993).

O processo de (re)integração social implica: a) identificar para remover ou minimizar os factores de exclusão social, por um lado, e reforçar e maximizar as oportunidades permitidas pela sociedade – *sociedade inclusiva*, e; b) promover as capacidades e competências individuais e familiares, apelando ao conceito de inserção. Esta última medida implica a

promoção e o reforço das capacidades e competências pessoais – SER (reforço da auto-estima e da dignidade, o auto-reconhecimento, etc.), sociais e comunitárias – ESTAR (reactivação ou criação das redes e dos laços familiares, de vizinhança e sociais mais gerais), profissionais – FAZER (qualificação profissional, aprendizagem de tarefas socialmente úteis, partilha de saberes-fazer, etc.), empresariais – CRIAR (capacidade de concretizar sonhos, assumindo riscos, protagonizando iniciativas e liderando os mais simples projectos) e competências informativas – SABER (escolarização, aprendizagens de saberes formais e informais, fundamentação das decisões, etc.) (Almeida, 1993; Bruto, 1998; & Capucha, 1998).

1.5. As actividades voluntárias e a promoção de uma cidadania activa

No dia 25 de Agosto de 2010 é publicada, em Diário da República, a Resolução do Conselho de Ministros nº 62/2010 que institui em Portugal, o Ano Europeu das Actividades de Voluntariado que Promovam uma Cidadania Activa – 2011 (AEV-2011) (Resolução do Conselho de Ministros n.º62/2010).

O voluntariado representa uma estratégia de envolvimento cívico e, por isso, de cidadania activa, cuja participação promove valores democráticos, como a tolerância, a não-discriminação, a justiça e a solidariedade (Sousa & Guerra, 2010). No mesmo contexto, na óptica de Campbell (2004, cit. por Sousa & Guerra, 2010), a participação cívica define-se como uma actividade não remunerada, assente num espírito colectivo mas não provocada pelo desejo de qualquer ligação à vida política pública. São, por isso, duas formas de actuação que convergem com o mesmo objectivo: cidadania e responsabilidade social entre os sujeitos. A Legislação Portuguesa define “voluntariado” como o conjunto de acções de interesse social e comunitário, realizadas por sujeitos de forma desinteressada, no âmbito de projectos, programas ou outras formas de intervenção, ao serviço de indivíduos, famílias e comunidade, desenvolvidos sem fins lucrativos, por entidades públicas ou privadas. As acções que, embora igualmente desinteressadas, tenham um carácter isolado ou sejam ocasionadas por razões familiares, de amizade e de vizinhança, não são abrangidas por esta lei (Decreto-Lei nº71/98, de 3 de Novembro, *Diário da República — I Série-A Nº 254 — 3 de Novembro de 1998*). Segundo o artigo 6º da mesma Lei, a actividade de voluntariado cumpre princípios de solidariedade, participação, cooperação, complementaridade, gratuidade, responsabilidade e convergência (Anexo 2).

A cidadania activa, segundo a Resolução do Conselho de Ministros n.º62/2010, é considerada um elemento chave para o reforço da coesão social e da consolidação da democracia. Esta é muito mais que apenas um estatuto com um conjunto de direitos e responsabilidades, pois é uma identidade, uma expressão da própria pertença a uma comunidade política. Além disso, é uma identidade partilhada, comum a diversos grupos na sociedade Sarmiento (2000). Assim, a cidadania assume uma função integradora, já que ao alargar os direitos de cidadania tem ajudado a integrar grupos previamente excluídos na sociedade, numa perspectiva definida como um conjunto de práticas (jurídicas, políticas, económicas e sociais) que definem uma pessoa como membro competente da sociedade.

Através da instituição do ano de 2011 como o “Ano Europeu das Actividades de Voluntariado que Promovam uma cidadania Activa”, pretende-se demonstrar que o voluntariado é, não só, uma dimensão essencial no reforço da coesão social, enquanto elemento-chave da cidadania activa, como também uma grandeza fundamental da democracia, onde valores como a solidariedade e a não-discriminação urgem emergir contribuindo para o desenvolvimento harmonioso da sociedade (Sousa & Guerra, 2010).

Para ser voluntário são necessárias determinadas motivações pessoais e para ser cidadão activo é indispensável compreender a responsabilidade cívica e fazer uma aprendizagem nos contextos familiar, escolar e comunitário, permitindo ao sujeito assumir, de modo empenhado, pleno e definitivo esse compromisso, ao longo de toda a sua vida. As actividades de voluntariado promovem uma experiência enriquecedora, permitindo o desenvolvimento de capacidades e competências sociais, promovendo o próprio bem-estar e contribuindo, também, para o reforço da solidariedade.

Na sociedade contemporânea é notório o movimento intenso e o entusiasmo engrandecido na renovação do envolvimento em actividades voluntárias, como uma oportunidade de responder a várias limitações identificadas e vivenciadas no exercício da cidadania, de forma a facilitar a participação de um número cada vez maior de pessoas nestas actividades.

Sendo que o potencial das actividades de voluntariado ainda não foi plenamente explorado, a concretização do AEV-2011, como movimento promotor de uma cidadania activa, representa uma oportunidade para demonstrar que as actividades de voluntariado reforçam a participação cívica e ajudam a desenvolver um sentimento de coesão, pertença e empenho dos cidadãos na sociedade em que estão inseridos. Ultimamente, tem-se verificado que as actividades de voluntariado permitem que cada voluntário se sinta útil e

válido, ao afirmar-se como cidadão activo. O autor Wilson (2000), advoga que ao ser voluntário, o indivíduo otimiza as áreas de cidadania, comportamento social, saúde e situação socioeconómica, vendo ampliadas as possibilidades de encontrar emprego e/ou melhor emprego.

2. O AUTO-CONCEITO E O SEU IMPACTO NA CONSTRUÇÃO DE PROJECTOS DE VIDA

Introdução

No actual contexto económico-social português, muitos são os que se encontram no limiar da pobreza, outros os que se encontram sem emprego ou com um emprego precário, sofrendo com as ponteiros da exploração laboral e, por isso, tantos são aqueles que, no dia-a-dia, lutam pela sobrevivência. Uma sobrevivência por bens de primeira necessidade que se reflecte na sobrevivência psíquica e emocional, despoletando uma amálgama de sentimentos de impotência, raiva, desalento e depressão. Assim está a sociedade e os seus contextos sociais actuais, que acabam por estruturar o percurso de vida do indivíduo, através da qualidade dos seus papéis sociais, sendo o seu auto-conceito devorado por esse quotidiano sombrio.

Os múltiplos projectos de vida individuais e as profissões que vão tendo ao longo da sua vida, em particular, constituem um papel nuclear na organização da personalidade, para a maioria dos indivíduos, embora para alguns este papel seja periférico, incidental ou inexistente, sendo substituído por outros papéis de vida, tais como os de estudante, pai, lazer/tempos livres e cidadão, assumindo um papel central. O padrão de carreira do indivíduo, aqui definido como o nível profissional alcançado e a sequência, frequência e duração dos empregos, é determinado por vários factores, entre eles o auto-conceito (Savickas, 2002).

2.1. Definição(ões) de auto-conceito

Apesar de existirem várias definições para “auto-conceito”, todas convergem na definição relativamente à percepção que o sujeito tem de si próprio. No entanto, em seguida, são apresentadas as definições do constructo, na óptica de alguns autores.

O teórico Burns (1986) recorre a várias designações como auto-imagem, auto-descrição ou auto-estima para definir auto-conceito, considerando que este é um constructo composto por imagens acerca do que cada um pensa que é, do que pensa conseguir realizar, do que pensa que os outros pensam de si e de como gostaria de ser. No entanto, o autor considera que estas são designações demasiado estáticas para uma estrutura dinâmica e avaliativa como é o auto-conceito, o qual compreende a descrição individual que o próprio sujeito faz de si (enquanto auto-imagem) e segundo uma dimensão avaliativa (auto-estima).

Na óptica de vários autores (Vagos & Pereira, 2009a; Vagos & Pereira, 2008; Villa Sanchez & Muracho, 1999; Gecas, 1982) a definição do auto-conceito na adolescência encontra-se associada à ideia de multidimensionalidade, ao defenderem que este é composto por um conjunto de atitudes que o sujeito tem para consigo próprio, as quais derivam da interacção entre si de múltiplos factores cognitivos, afectivos, comportamentais, físicos (aspecto físico), sociais (*status* social), académicos e familiares e da interacção destes com outros indivíduos inseridos no seu meio ambiente e objectos que nele se integram.

Segundo Vaz Serra (1986) e Pereira (1991), o auto-conceito é um constructo psicológico que permite ao indivíduo ter a noção da sua identidade e da respectiva coerência e consistência. Os autores acrescentam que este trata-se de um constructo: a) esclarecedor sobre a forma como o sujeito interage com os outros e o modo como trabalha com as próprias necessidades e motivações; b) que permite compreender determinados aspectos do auto-controlo, tais como o *porquê* de certas emoções surgirem em determinados contextos ou a razão do sujeito inibir ou desenvolver determinado comportamento e; c) permite assimilar a continuidade e coerência do desenvolvimento humano ao longo do tempo. Assim, o auto-conceito assume um papel relevante no desenvolvimento do indivíduo, ao explicar o comportamento a partir das suas auto-percepção, auto-avaliação, auto-comunicação, auto-motivação e do seu auto-controlo.

Apesar de anuírem com a conformidade das múltiplas definições do auto-conceito, os autores Shavelson e Bolus (1982) aditam à definição do constructo várias características (elementares) para uma definição mais precisa. Assim, segundo os mesmos, o auto-conceito detém *estabilidade* (embora esta diminua à medida que as situações se tornam

mais específicas) e é *avaliativo*, permitindo que o indivíduo se auto-avale e possibilite a realização de uma retrospectiva dos seus comportamentos perante uma determinada situação. No mesmo sentido, trata-se de um constructo *organizativo*, na medida em que ao receber informação acerca de si próprio, o indivíduo vai estabelecer várias categorias que se reflectem nas diferentes facetas (auto-conceito multifacetado/multidimensional) e *diferenciável*, já que se pode distinguir facilmente de outras variáveis (por exemplo, capacidade de tomada de decisão), permitindo compará-las entre si, de modo a verificar eventuais relações entre si. Por último, o auto-conceito tem a capacidade de desenvolver e organizar-se hierarquicamente, por possuir uma organização hierárquica das suas diferentes facetas. Assim, as diferentes percepções que o indivíduo tem de si próprio são orientadas a partir da base da hierarquia – percepções mais diferenciadas/ comportamentos específicos – para o seu topo – percepção global de si próprio (auto-conceito geral) e, com o passar dos anos, vai sendo cada vez mais específico e diferenciado (Marsh e Shavelson (1985).

O teórico do desenvolvimento vocacional e de carreira, Donald Super, nos anos sessenta, foi um dos autores que maior influência teve na teorização do comportamento vocacional, ao longo do século XX, nomeadamente no papel do auto-conceito vocacional no desenvolvimento da carreira. Segundo o autor (1963), o auto-conceito refere-se à avaliação pessoal que o sujeito faz das suas aptidões, interesses, valores e escolhas e ao modo como estes factores se organizam nas suas áreas de vida, traduzindo-se no conjunto de crenças que o indivíduo tem relativamente a si próprio, traduzidas nos atributos pessoais, consistentes e estáveis no tempo.

Segundo Piers (1984), o auto-conceito pode ser definido como o conjunto de percepções conscientes que crianças e adolescentes têm de si próprios, dos seus comportamentos e dos seus atributos. Estas percepções têm um papel relevante na organização e na motivação do comportamento, originando um quadro relativamente estável e consistente de cognições e sentimentos. Por sua vez, estes – cognições e afectos – são fundamentais para a compreensão da personalidade e para a antecipação de comportamentos futuros, nomeadamente ao nível da satisfação do indivíduo para consigo próprio, do relacionamento interpessoal, do rendimento escolar e da construção dos próprios projectos de vida (Pereira, 2003). A construção da percepção que o sujeito tem de si próprio deriva das interações familiares, escolares e sociais, isto é, de contextos onde este vivencia situações que condicionarão, positiva e negativamente, a sua personalidade (Piers & Harris, 1984).

Efectivamente, os indivíduos diferem entre si em características vocacionais, tais como as capacidades, os traços de personalidade e os auto-conceitos. Como se encontra acima

definido por Super (1963), o auto-conceito vocacional, uma das componentes do sistema do auto-conceito, refere-se ao conjunto de atributos pessoais, que o indivíduo considera vocacionalmente relevantes, sejam ou não referidos como preferências vocacionais. Cada projecto de vida do indivíduo e as suas profissões, em particular, requerem um padrão específico de características vocacionais e os indivíduos são qualificados para uma variedade de profissões, consoante as suas características vocacionais mais preeminentes, isto é, o seu auto-conceito (vocacional) (Savickas, 2002).

As percepções do indivíduo relativamente a si próprio resultam do conjunto de avaliações e reforço de pessoas significativas, das auto-atribuições que o indivíduo atribui ao seu comportamento e da experiência e respectivas interpretações do ambiente em que o próprio se insere (Shavelson & Bolus, 1982).

2.2. Elementos caracterizadores do auto-conceito

Ainda que sejam direccionados para a área da Psicologia Clínica, os constituintes do auto-conceito, apresentados por Vaz Serra (1988), parecem fazer sentido no contexto vocacional e de construção de projectos de vida.

Assim, segundo o psiquiatra (ibidem), no constructo do auto-conceito há que sublinhar como seus constituintes, as auto-imagens, a auto-eficácia, as identidades, o auto-conceito real, o auto-conceito ideal e a auto-estima, abaixo descritos.

As *auto-imagens* referem-se ao resultado das observações do próprio indivíduo, como projecto da sua própria observação, sendo a organização, o modo como o indivíduo hierarquiza essas auto-imagens, de acordo com o significado para si, traduzido na importância que elas têm para o próprio (ibidem). O outro elemento constituinte do auto-conceito é a *auto-eficácia*, a qual se refere às auto-percepções do indivíduo, quanto à sua capacidade e eficácia para enfrentar os desafios do contexto em que se insere, com efectividade e êxito, levando a consequências almejadas (Palenzuela, 1982; Mischel, 1977, cit. por Vaz Serra, 1988). Respectivamente ao constituinte *identidades*, Vaz Serra (1988) defende que o indivíduo pode ter várias identidades, sendo aquela à qual ele dedicar mais tempo e atenção, a que se encontra numa posição mais elevada na própria hierarquia. O *auto-conceito ideal* refere-se ao modo como o indivíduo sente que deveria ou gostaria de ser e não como se percebe e avalia na realidade, enquanto o *auto-conceito real* entende-se, segundo o autor, como a forma em que o indivíduo se percebe e avalia, efectivamente.

Segundo o autor, quanto menor for a diferença entre os dois auto-conceitos, mais facilmente o indivíduo se aceita como é, detendo, por isso, um melhor ajustamento pessoal (ibidem).

Por último, a *auto-estima*, referida por Vaz Serra (1988) e por outros autores (Alcântara, 2000; Espada, 2009) como o constituinte valorativo e avaliativo do auto-conceito, tem grande impacto no desenvolvimento do indivíduo e na construção dos seus projectos de vida, derivados de umas tomadas de decisão, em detrimento de outras. Este constituinte “relaciona-se directamente com as aspirações pessoais e a sensação de êxito e de domínio das circunstâncias que nos rodeiam” (Espada, 2009, p.64). Trata-se, portanto, de um constituinte efectivo do auto-conceito, em que o indivíduo faz julgamentos de si próprio, associando à sua identidade sentimentos valorativos do “bom” e do “mau”. Segundo Well e Marwell (1976, cit. por Espada, 2009), a definição de auto-estima subdivide-se em duas significâncias: a primeira baseia-se no *sentido de competência*, estando ligada a sentimentos de eficácia e aos processos de atribuições e comparações sociais e a segunda significância assenta na virtude, como elemento representante do valor pessoal, com as normas e os valores do comportamento pessoal e interpessoal.

Para desenvolver a sua auto-estima, o indivíduo recorre a experiências pessoais, encaradas como múltiplos desafios diários, os quais permitem reforçar a sensação de competência pessoal do próprio, a fim de os enfrentar com sucesso e fomentar a sua auto-estima.

Entre um grande número de investigações realizadas quanto à conexão entre a auto-estima e o desenvolvimento vocacional, várias referem relações positivas entre a auto-estima e as atitudes de planeamento e exploração de carreira. Segundo um estudo desenvolvido por Chiu (1990; cit. por Janeiro, 2008), realizado com estudantes adolescentes, verifica-se uma relação positiva entre a auto-estima e a formulação de objectivos de carreira, sendo esta relação mais importante no grupo de adolescentes do sexo masculino. Outros estudos estudam as relações entre a auto-estima e a maturidade de carreira (Jones, Hansen & Putnam, 1976; Janeiro, 1997; Janeiro & Ferreira-Marques, 1999, cit. por Janeiro 2008), identificando a existência de correlações significativas, ainda que não muito elevadas, entre a auto-estima e as atitudes de planeamento, traduzidas na maturidade vocacional, nas preferências vocacionais e nas atitudes de exploração.

Em suma, são vários os constituintes do auto-conceito propostos por Vaz Serra (1988), com maior ou menor impacto entre si, relativamente ao desenvolvimento e à maturidade vocacional e à consequente construção de projectos de vida.

2.3. Origens do auto-conceito e (breve) evolução histórica

Do ponto de vista histórico, embora o auto-conceito tenha sido estudado por filósofos, teólogos e outros profissionais antes dos anos 40, é a partir dessa década que este constructo começa a despertar maior interesse em estudos da Psicologia e da Sociologia (Sherif, 1972).

O investigador William James é considerado o primeiro a analisar o auto-conceito do ponto de vista psicológico, demarcando-se das posições filosóficas, anteriormente assumidas (Burns, 1986). Dos seus contributos mais significativos destaca-se a dicotomia constituída entre o *self*. Segundo o autor, o *Eu* de um sujeito encontra-se dividido em “*The I*” e “*The Me*”. O primeiro – “*The I*” – refere-se ao *Eu* conhecedor, o que organiza e interpreta subjectivamente a experiência do sujeito (*Eu-como-Sujeito*) e o segundo – “*The Me*” – reporta-se ao *Eu* enquanto conhecido (*Eu-como-Objecto*), o qual é constituído pelas características materiais e objectivas (corpo, família, objectos), espirituais (faculdades psíquicas) e sociais (relações, papéis), concedendo ao sujeito a sua individualidade (Marsh & Shavelson, 1985). No entanto, embora sendo William James considerado o primeiro a analisar o auto-conceito do ponto de vista psicológico, outros autores surgem associados ao estudo e análise deste constructo, tais como o evolucionista James Mark Baldwin (1861-1934), que distingue a perspectiva interacionista do desenvolvimento do *Eu*, ao considerar o *Eu* e o *Outro* indissociáveis (Byrne, 1986; Sherif, 1972; Burns, 1979;1986; L’Ecuyer, 1978).

A evolução deste constructo, apesar de influída por uma ou outra área do conhecimento, representa um progresso consensual ao longo do tempo, dada a sua focalização na importância do auto-conceito para o funcionamento e bem-estar do sujeito, da sua origem social e do seu papel central, enquanto regulador e mediador do comportamento, das percepções e das expectativas pessoais de cada um.

2.4. Avaliação do auto-conceito na adolescência: o exemplo do PHSCS-2

A investigação do auto-conceito tem vindo a reflectir-se na criação de instrumentos de avaliação, cuja aplicação é dirigida a indivíduos em diferentes faixas etárias e contextos, de modo a garantir a sua fidelidade e validade e associada a diversas variáveis, como sucesso académico, maus tratos, saúde/doença, indisciplina, projectos de vida, desempenho profissional, desenvolvimento vocacional, entre outras.

Em Portugal, os instrumentos de avaliação deste constructo, também são utilizados em diversas investigações, havendo a necessidade de traduzir e adaptar alguns dos mais importantes à população portuguesa. Entre estes destacam-se o *Self Description Questionnaire* (SDQ-I), desenvolvido por Luísa Faria e Anne Marie Fontaine (1990), para avaliar o auto-conceito infantil, e o *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHCSCS), traduzido e adaptado à população portuguesa por Feliciano Veiga, (1989) o qual, após um processo de revisão, surge com a versão do PHCSCS-2, este último utilizado neste Projecto.

Originalmente, a PHCSCS, com impacto significativo no estudo do desenvolvimento do auto-conceito e da sua relação com o comportamento, foi criada e desenvolvida pelo Psicólogo Americano Piers, nos anos sessenta, com edição revista na década de oitenta, sendo constituído por seis factores – *Aspecto comportamental* (AC), *Estatuto intelectual* (EI), *Aparência e atributos físicos* (AF), *Ansiedade* (NA), *Popularidade* (PO) e *Satisfação e Felicidade* (SF) – identificados ao longo de 80 itens dicotómicos.

Esta escala foi, posteriormente, adaptada e desenvolvida por Feliciano Veiga (2006), surge com o objectivo de aumentar as qualidades psicométricas e facilitar a sua utilização sem distorcer as suas características fundamentais para a obtenção do sucesso pretendido na sua aplicação, em vários contextos de investigação. A escala *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale – II* é uma escala de avaliação que permite avaliar o auto-conceito de crianças e adolescentes, com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos de idade, que se encontram entre os 2º e 12º anos de escolaridade, através do auto-relato sobre a auto-percepção, auto-avaliação, auto-comunicação, auto-motivação e auto-controlo sobre o próprio e em relação ao que o rodeia. À semelhança da escala original, esta trata-se de uma escala composta por 60 itens, dividida pelos seis factores acima identificados. A aplicação da escala é individual ou em pequenos grupos. Não existe limite de tempo para a aplicação da PHCSCS-II, sendo que cada indivíduo deve seguir o seu ritmo de execução da tarefa. A resposta a cada item é dicotómica, do tipo “sim”/“não”, e é assinalada pelo participante, de acordo com a resposta que melhor o descreve. Às respostas é atribuído 1 ponto por cada resposta denunciadora de uma atitude positiva e 0 pontos à(s) resposta(s) reveladora(s) de uma atitude negativa. De referir que, ao longo da escala, se encontram itens com o sentido invertido. Por exemplo, na resposta “Os meus colegas troçam de mim” é atribuído 1 ponto à resposta “não”, por esta ser considerada positiva. A folha de respostas não deve ter “respostas inválidas”, isto é, respostas não assinaladas ou aquelas em que está assinalado

o “sim” e o “não”, simultaneamente. A aplicação da PHCSCS-2 é operacionalizada em contexto clínico, educativo, social e de investigação (Veiga, 2006).

A PHCSCS-II trata-se de um instrumento de avaliação de fácil aplicação, cuja compreensão interpretativa que é exigida, corresponde ao 3º ano de escolaridade. A apresentação dos resultados obtidos por itens ajuda as planificação e intervenção futuras. No entanto, dado o seu modo de aplicação, é uma escala susceptível de manipulação de respostas pelos participantes. Aquando da análise dos resultados, a interpretação de um resultado elevado pode ter dois significados: ou uma auto-avaliação positiva ou a necessidade de transmitir uma imagem positiva de si próprio ou a negação de preocupações. A análise de um baixo resultado, naturalmente pode indiciar um auto-conceito negativo mas, pode também ser reflexo de dificuldades de leitura e/ou interpretação dos itens ou de uma auto-avaliação excessivamente crítica. De salientar, também, que a dicotomia das respostas pode ter um carácter reducionista, na medida em que o participante pode identificar-se com uma posição intermédia, aquando da sua resposta, e não em pólos opostos, do tipo sim/não, reduzindo, assim, a precisão da sua auto-avaliação (Veiga, 1989).

3. O DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL CONDICIONADO PELAS IMPREVISIBILIDADE E INSTABILIDADE SOCIAIS

Introdução

Numa época como a actual, caracterizada pelo desenvolvimento evidenciado da ciência e da tecnologia e por mutações sociais em cinética constante, assiste-se a transformações cada vez mais acentuadas no mercado de trabalho o que, por sua vez, pode ser factor de imprevisibilidade nos percursos de vida e de instabilidade social. Simultaneamente, constata-se a exigência pela automação dos serviços e das relações humanas com o único objectivo de se obterem resultados cada vez mais rápidos. Com esta impetuosa velocidade, as exclusões são efectivadas e quem (ou o que) não está adequado, deve adaptar-se para não sofrer episódios de exclusão ou marginalização (Rodrigues & Ramos, 2000).

Estas transformações sociais e económicas do sistema capitalista, marcadas por movimentos heterogéneos num contexto de incertezas em projectos pessoais e de cidadania, oscilações e contradições, colocam novos e grandes desafios na Orientação, no século XXI. É difícil prever onde se chegará com todos os avanços da ciência tendo estes um grande impacto no projecto de vida de cada um, tal como no mercado de trabalho, nas

competências pessoais a desenvolver e nas habilidades profissionais exigidas (trabalho em equipa, criatividade, proactividade, tomadas de decisão, etc.). Deste modo, verificam-se transformações dos conceitos de trabalho e educação e o aparecimento de paradigmas psicológicos que vão alterando o objecto e o objectivo da intervenção psicológica em orientação (Teixeira, 2008). Ora, acresce que o Processo de Orientação deve estar permanentemente disponível à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto, não devendo ser uma solução rápida para um problema urgente, para o qual o indivíduo não recebeu preparação prévia. Este deve ser antes um processo de contínua reflexão, análise e intervenção recorrente ao longo do *life-span*, desde o primeiro ano de escolaridade, sob uma perspectiva de desenvolvimento de carreira (Hissa & Almeida, 2000; Law, 2000).

3.1. A Orientação, o Desenvolvimento Vocacional e o conceito de Carreira: breve evolução histórica

No século XX, Frank Parsons, considerado o pai da Orientação Vocacional, vem advogar que a perspectiva da Orientação traduz-se no (bom) ajustamento entre as características pessoais e as tarefas do trabalho, prevalecendo, nesta perspectiva, a posição estática da pessoa e a influência incondicional da estratificação familiar e social no desenvolvimento escolar e, posteriormente, profissional do indivíduo (Parsons, 2005).

Especificamente nos anos 40, os projectos de vida formativo-profissionais apresentam-se como previsíveis, sendo desenvolvidos na mesma empresa, região e país. Assim, o processo de Orientação representa a simples identificação da *escolha para a vida*, processo este facilitado pela curta escolaridade e só para alguns, excluindo, assim, grupos sociais, como as mulheres e os indivíduos das classes sociais de poder económico mais baixo. Neste período é realçada a recorrência a instrumentos de avaliação psicológica estandardizados, traduzida na elaboração e administração de baterias de aptidões, inventários de interesses, escalas de valores e inventários de personalidade, os quais se encarregam de traçar a “radiografia do indivíduo” (Coimbra, 1997/1998; Guichard & Huteau, 2001).

Nas décadas de 50 e 60, com o aparecimento dos paradigmas desenvolvimentistas e humanistas, assiste-se a uma profunda mudança na teoria, investigação e prática da Psicologia, sendo evidenciados os contributos de autores como Ginzberg, Ginsburg, Axelrod e Herma (1951), Super (1957) e Rogers (1979). Estas novas perspectivas resultam de um contexto social caracterizado pelo auge da economia pós-guerra, pelo dinamismo dos

movimentos defensores da igualdade social e pela discussão do papel da escola nos processos de democratização. É daqui que advêm as grandes reformas educativas na Europa, nomeadamente o prolongamento da escolaridade obrigatória, com repercussão na área da Orientação (Teixeira, 2008). Neste período a designação *Orientação*, na Europa, passa a *Orientação Escolar e Profissional* e as designações de *Orientação Vocacional* e *Psicologia Vocacional*, nos países anglo-saxónicos (Crites, 1969), passam a *Desenvolvimento Vocacional* e *Desenvolvimento da Carreira* (Super, 1957), mudanças, estas, representativas da passagem da intervenção pontual para a abordagem longitudinal de carreira. Assim, as designações de *Desenvolvimento da Carreira* e *Desenvolvimento Vocacional* passam a integrar o processo de desenvolvimento no domínio vocacional, sendo este perspectivado ao nível de fases, tarefas e comportamentos vocacionais (Ginzberg e cols., 1951; Super, 1957).

Desde os últimos anos, as práticas de Orientação assumem uma forte preocupação por factores de índole social, reflectindo-se na disponibilização dos Serviços de Orientação a toda a comunidade escolar, como um recurso promotor de igualdades de oportunidades e de inclusão social (Vans Esbroeck, 2002, cit. por Teixeira, 2008).

Na última década do século XX até aos dias de hoje, a Psicologia do Aconselhamento e a Teoria Sócio-Cognitiva de Albert Bandura (1977) surgem como perspectivas bastante influentes na problemática da Orientação, nomeadamente ao nível do desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, do processo de aprendizagem e nos comportamentos de adaptação perante as constantes mudanças. O autor Bandura (1977), através da Teoria Sócio-Cognitiva, defende a existência de uma relação entre o indivíduo, o seu comportamento e a situação, considerando-o proactivo e auto-regulatório, sendo as suas acções orientadas pelos seus objectivos pessoais, reflexivo, intencional e avaliador de si próprio e a percepção pessoal e social que tem do mundo baseia-se em crenças obtidas a partir da experiência pessoal, das próprias emoções, da aprendizagem por modelação e da persuasão. A aplicação da perspectiva sócio-cognitiva de Bandura é reiterada por Lent, Brown e Hackett (1994), os quais atribuem toda a significância da Orientação ao desenvolvimento dos interesses, às escolhas e ao desempenho individual. Adita-se que, actualmente, a intervenção vocacional, por todas as dimensões individuais, pessoais e sociais que engloba, fundamenta-se em modelos de bem-estar, articulando objectivos académicos, formativos e profissionais com outras áreas e papéis de vida do indivíduo. O processo de Orientação é alargado a novos desafios educacionais que não apenas à opção por um ou outro percurso formativo-profissional, tais como o desenvolvimento de

competências pessoais para lidar com o turbilhão de mudanças provocadas pela globalização económica, pela mobilidade demográfica e pela complexidade dos sistemas de informação (ibidem).

Perante as transformações ocorridas no mercado de trabalho a nível global e com reflexos nos sistemas de educação, formação e emprego – materializados no paradigma actual de *educação ao longo da vida* – a Orientação Vocacional tem vindo a assumir-se no contexto Europeu, como referem estudos realizados por entidades internacionais como o CEDEFOP (2005), a ETF (2003), a OECD (2004) ou a UNESCO (2002).

3.2. O processo de Orientação na adolescência, numa era de incerteza e imprevisibilidade

Desde a infância, o indivíduo reconhece a importância do trabalho para a sua vida e a identidade vocacional torna-se uma parte importante da sua identidade geral. Ter um emprego valorizado pela sociedade – e ter sucesso no desempenho do mesmo – aumenta a sua auto-estima e facilita o desenvolvimento do sentido de uma identidade segura e estável (Mussen, Conger, Kagan & Huston, 1995). No entanto, na sociedade globalizada em que se encontram, com mudanças e transformações cada vez mais céleres, os jovens sentem-se pressionados pela própria complexidade do mercado de trabalho (Fontaine, 1991; Sprinthall & Collins, 1994).

A adolescência, como fase desenvolvimental onde há o desapego da infância e a entrada progressiva na idade adulta, é essencial para o crescimento e maturação física e psicológica, na qual o indivíduo procura construir de forma pró-activa a sua identidade, afirmando-se como um ser independente, autónomo, diferente do outro e com necessidades, capacidades e interesses específicos (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Este é um período no qual a mudança é a principal novidade e o crescimento vivenciado resulta da combinação de alterações biológicas, sociais, cognitivas e afectivas, desenvolvendo-se desde a puberdade – mutações fisiológicas – até a um importante acontecimento psicossocial – autonomia em relação aos pais. É deste período conturbado e em permanente evolução que surgem frequentes dúvidas, questionamentos, confusões e conflitos, culminando com a definição da própria identidade e a consequente assumpção de papéis e responsabilidades característicos da adultez (Campos, 1990, 1991).

Esta fase coincide com a necessidade dos jovens assumirem uma postura perante a sociedade, tendo que optar por um ou outro percurso formativo-profissional a ser seguido. No início da adolescência, o jovem sente-se alienado do seu projecto de vida, vivendo, na maioria das vezes, na ilusão, na fantasia e no sonho. Contudo, paralelamente a este estado de delírio, ele vai conquistando a sua própria identidade e compreendendo as suas singularidades, tendo a necessidade de definir, conhecer e tomar uma primeira decisão sobre a eventual profissão a seguir, com base na sua realidade pessoal e sociocultural (Papalia, Olds & Feldman, 2001). A compreensão do mundo profissional e o ajuste salutar do indivíduo a esse mundo é um dos principais objectivos do indivíduo, em geral, e do adolescente, em particular e, por volta dos 14/15 anos de idade, o mesmo vê-se confrontado com a necessidade de tomar uma importante decisão escolar e, perante a multiplicidade de profissões e formações, é vítima da multiplicidade de estados de confusão, ambivalência e frustração (Carmo & Costa, s/d).

Para o adolescente, todos os momentos de tomada de decisão, que não apenas os vocacionais nos momentos de transição, representam duas situações de crise: uma situação característica da fase desenvolvimental na qual se encontra – adolescência – por todas as questões, dúvidas e metacognições a ela associadas, e outra, por esta ser uma fase de menor ajuste emocional que requer uma tomada de decisão importante para o tracejar do seu percurso escolar e de todos os agentes a ele associados (Osipow & Reed, 1985).

Toda a conjuntura em que os adolescentes se integram coloca um forte desafio à escola, enquanto contexto de vida significativo. Uma das suas missões, através dos serviços de Orientação, passa pela criação de condições para que o adolescente se conheça melhor e desenvolva o processo de exploração da carreira, através da adopção de uma atitude efectiva de auto-determinação (Pimenta, 1981). A preparação do jovem adolescente para a vida profissional, como meta do sistema educativo (Diéguez & Gonzalez, 1995, *cit. por* Königstedt & Taveira, 2010) deve reflectir-se numa perspectiva desenvolvimentalista de carreira, recorrendo a um conjunto de estratégias diversificadas, como actividades de coordenação, gestão e consultoria, realização de seminários, visitas de estudo, experiências laborais breves, actividades de pesquisa de informação, etc. (Königstedt & Taveira, 2010).

Através do processo de Orientação Vocacional, o adolescente conhece-se melhor, percebendo as suas identificações, características e particularidades, ampliando e transformando a sua consciência e adquirindo melhores condições para organizar os seus projectos de vida, minimizando as fantasias. A Orientação ultrapassa o momento de “descoberta” da profissão a seguir, sendo antes, um processo onde brotam conflitos,

estereótipos e preconceitos que devem ser trabalhados para a sua superação, onde a desinformação é enfrentada e são traçados possíveis caminhos, à medida que o auto-conhecimento adquire o status que se constrói na relação com o outro e não como algo que se obtém a partir de uma reflexão isolada, desligada da realidade social ou através, apenas, de um esforço pessoal (Bock & Aguiar, 1995).

As estratégias de actuação vocacionais, integradas no contexto económico-social em permanente mudança, independentemente das concepções teóricas, das metodologias e das técnicas utilizadas, devem integrar nas suas estratégias de actuação, as diferentes dimensões (emocionais, cognitivas, relacionais, contextuais) de cada indivíduo, no sentido de promover o desenvolvimento de competências para lidar com a metamorfose social actual. Antes de mais, através das mesmas, urge dar a conhecer ao indivíduo, o cenário real do mundo actual e transmitir-lhe uma perspectiva adaptativa do desenvolvimento pessoal e social ao contexto envolvente (Barros, 2010). Nos dias de hoje, o percurso pessoal do indivíduo é traçado a partir de mudanças consecutivas, pessoais e/ou profissionais, as quais exigem a capacidade do mesmo adaptar-se a elas, vezes e vezes seguidas e é o seu sentido de identidade pessoal, o seu auto-conhecimento, a sua capacidade de adaptação, o desenvolvimento de estratégias de *coping* claras e bem definidas, a capacidade de resiliência e as suas competências sociais e emocionais que lhe permitem aquietar-se e saber lidar com as permanentes incertezas (Silva, 2002; Betz, 2008).

O facto da Orientação (que não assente apenas na vertente psicométrica e/ou informativa) poder ocorrer mais precocemente (exemplo, nos 7º ou 8º anos) parece conferir ao *currículo* um maior significado pelos alunos, ao estabelecerem uma ligação entre o que aprendem e como aprendem num dado momento, bem como as implicações que essas aprendizagens têm futuramente – na viabilidade dos percursos escolhidos ou dos conhecimentos-base, necessários ao exercício de uma determinada profissão. Esta transversalidade da intervenção em Orientação não deve limitar-se ao factor temporal, mas concretizar-se através de um processo de *educação para a carreira*, ao longo da escolaridade, sendo conseguida através de um trabalho de cooperação entre os vários elementos da comunidade educativa, alargando os momentos, espaços, e intervenientes no processo de Orientação, bem como os limites da escola, criando uma rede alargada de parceiros (Leão, 2007).

O processo de Desenvolvimento Vocacional, como um processo *holístico*, não centrado apenas no aluno mas também em toda a dinâmica e organização escolar e no tipo de interacção estabelecido entre os alunos e a comunidade (ibidem) deve, também, manter

acesa a preocupação com a justiça social e com a disponibilização global no acesso às oportunidades por todos os indivíduos, seja qual for a sua origem cultural, étnica, sexual e religiosa (Metz & Guichard, 2009, *cit. por* Barros, 2010).

Neste sentido, a Orientação Vocacional representa o processo de Desenvolvimento Vocacional, este incluído no Desenvolvimento Pessoal e Social dos Jovens (Fonseca, 1994).

3.3. A concepção de Carreira e a Exploração Vocacional pela *Educação para a Carreira*

O conceito de *carreira*, segundo a perspectiva desenvolvimentalista, é definido como o desenvolvimento do comportamento vocacional, o conjunto das posições ocupadas, ao longo da vida, assumindo um significado central no domínio da Orientação (Super, 1957; Savickas, 2002). Nos anos 80, a significação de *carreira* é estendida à compreensão, sequencialização e interação dos papéis desempenhados ao longo da vida (aluno, profissional, familiar, cidadão...), sendo, por isso, *Carreira* e *Vida*, apresentados como dois conceitos indissociáveis (Savickas, 2002).

De acordo com a teoria do construtivismo pessoal, o *self* (ou identidade pessoal) apresenta-se como o conjunto de dimensões pessoais, através das quais o indivíduo dá sentido aos acontecimentos que antecipa e vivencia. O desenvolvimento e a actualização destas dimensões, ainda que mediados pelas limitações das competências cognitivas do próprio indivíduo (Fernandes & Gonçalves, 1997), operacionalizam-se a partir do contacto e da interação com os outros e com os contextos de vida circundantes (Lent, Brown & Hackett, 2002).

O *self* de carreira apresenta-se como o subconjunto organizado do sistema cognitivo do indivíduo, o qual lhe permite identificar e discriminar os papéis profissionais, bem como realizar escolhas coerentes entre alternativas comportamentais, sendo construído a partir da auto-reflexão. Esta dimensão é responsável pelo carácter subjectivo que o indivíduo confere à carreira. Neste sentido, os indivíduos produzem um significado e utilizam este processo de produção de significados para orientar o seu próprio comportamento, de forma proactiva e não apenas como uma simples reacção a estímulos ambientais (Savickas, 2004).

Na década de 50, Donald Super dedicou-se ao estudo do desenvolvimento e aconselhamento da carreira. Com o objectivo de apresentar uma visão integradora e

desenvolvimentalista da carreira, considerando directrizes da psicologia social, da psicologia da personalidade e da psicologia fenomenológica, o autor começou por definir dez enunciações explicativas do modelo desenvolvimental de carreira, sendo mais tarde alargadas para doze (Super, 1957). Posteriormente, derivado de novas pesquisas e investigações, este conjunto de enunciações foi aumentado para catorze (Super & Overstreet, 1960).

As enunciações finais da teoria de Super (1990) consideram que os indivíduos diferem na sua personalidade, nas suas capacidades e nas necessidades, valores, interesses, traços e conceitos de si próprios, sendo qualificados para uma ou outra ocupação profissional, em função das suas características pessoais. Por seu turno, cada actividade profissional requer um conjunto de capacidades e traços de personalidade essenciais ao seu bom desempenho, não sendo, no entanto, esta relação profissão-indivíduo, tão linear, na medida em que o indivíduo pode exercer profissões diferentes entre si e cada profissão pode ser exercida por diferentes e vários indivíduos. As preferências e respectivas capacidades profissionais, bem como as experiências pessoais e profissionais, podem ser factores promotores de modificações do auto-conceito do indivíduo – como produto da aprendizagem social – sendo estas alterações progressivamente estabilizadas a partir do final da adolescência. Por último, Super postula que o desenvolvimento da carreira operacionaliza-se através de fases que ocorrem ao longo do ciclo de vida e a carreira profissional de um indivíduo é determinada pelo seu nível sócio-económico, pelas suas capacidades cognitivas e outras características pessoais e pela própria educação. Estes postulados convergem em vários trabalhos explicativos do processo de desenvolvimento da carreira, nomeadamente o *Modelo do Arco-Íris da Carreira* (Super, 1990) e o *Modelo do Arco Normando da Carreira* (Super, 1984).

O *Modelo Arco-Íris de Carreira* integra e considera os aspectos biológicos, psicológicos e sócio-económicos, determinantes no desenvolvimento da carreira (Super, 1990). Segundo este modelo devem ser consideradas duas dimensões da carreira: a dimensão longitudinal/temporal e a dimensão transversal/latitudinal/espacial. A primeira refere-se ao desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida, através de (cinco) fases desenvolvimentais, sendo a sua combinação sequencial designada por “ciclo de vida” e “espaço de vida”. A segunda dimensão reporta-se aos diferentes papéis sociais que o indivíduo vai desempenhando, cuja combinação denomina-se “estilo de vida” (Super, 1980). Este modelo enfatiza a importância dos vários papéis que o indivíduo vai desempenhando ao longo da sua vida (criança, estudante, trabalhador, marido/mulher, pai/mãe, cidadão...) e os

diferentes contextos em que são desempenhados esses papéis (Super, 1980, 1984, 1990). No final, Super pretende evidenciar no mesmo modelo a perspectiva da saliência dos vários papéis que este vai desempenhando e a sua importância nas diferentes fases do seu ciclo de vida (Super, 1980).

No *Modelo do Arco Normando da Carreira*, o desenvolvimento da carreira, concretiza-se através da inclusão dos conceitos de “ciclo de vida”, “espaço de vida” e “saliência de papéis”, perspectivando o processo de desenvolvimento vocacional como um processo de construção do auto-conceito (Super, 1984, 1990). À semelhança gráfica do arco da Normandia, na sua base encontram-se os alicerces biológicos e geográficos do desenvolvimento humano, as características psicológicas do indivíduo e a sociedade (recursos económicos, estrutura económica, entidades sociais, etc.) (Super, 1984). No lado direito do arco encontram-se os contextos e as oportunidades sociais (comunidade em que vive, escolas que frequenta(ou), família, amigos, mercado e oportunidades de trabalho, etc.) que, no seu todo, representam maiores ou menores condicionalismos das práticas de emprego. O lado esquerdo do arco é representado pelos factores biológicos influentes do desenvolvimento, a saber as necessidades do indivíduo, as suas capacidades cognitivas, os seus valores e interesses e as suas aptidões específicas. Por último, no centro do arco encontra-se o próprio indivíduo, aquele que toma as decisões. No final, o *self* resulta do desenvolvimento das fases representadas em cada um dos lados do arco e em cada fase, o indivíduo desempenha vários papéis à medida que desenvolve o auto-conceito (ibidem).

Assim, um dos novos desafios da Psicologia Vocacional passa, cada vez menos, pela atenção linear ao conteúdo das escolhas, mas também pela focalização nos processos de desenvolvimento pessoal que permitem o confronto adaptativo do indivíduo com as mudanças e transições que vão recortando o seu trajecto de vida (Guichard, 2003).

Após um período evolutivo de significações, actualmente a *exploração vocacional* ou *exploração de carreira* assenta no processo psicológico que suporta as actividades de procura e processamento de informação, do auto-conhecimento e do conhecimento do meio envolvente, com o objectivo de dar continuidade aos objectivos vocacionais (Taveira, 2000). Este processo é perspectivado não só como um processo psicológico de aprendizagem ao longo do desenvolvimento humano, mas também é usado como uma medida de resultado, aquando da avaliação da eficácia da intervenção vocacional, contribuindo, assim, para uma melhor compreensão da adequabilidade das metodologias adoptadas com os jovens durante o processo vocacional, na obtenção de resultados ou mudanças comportamentais previstos (Taveira, 2004).

O paradigma desenvolvimentalista dos anos 50, associado aos indicadores sociais, económicos e escolares da época, brevemente referidos anteriormente, propicia o cenário adequado ao início de uma prática de orientação de natureza educacional, na década de 70, denominada de *Educação para a Carreira* (Super, 1990). A terminologia *Educação para a Carreira*, apesar das dificuldades a ela inerentes quanto à uniformidade na sua definição, representa um modo de intervenção que enfatiza a parte educativa da carreira e defende a importância da preparação do indivíduo para a vida do trabalho, como um objectivo central da dinâmica educativa (Diéguez & Gonzalez, 1995), contando com os serviços de orientação no próprio contexto escolar e considerando a igual relevância dos alunos, pais, professores, auxiliares de acção educativa, direcção das escolas e outros agentes educativos (Taveira, 2005). Para atingir estes objectivos, a *Educação para a Carreira* propõe-se a criar as condições necessárias a cada indivíduo para que cada um adquira um conjunto de competências (académicas, tomada de decisão) e conhecimentos sobre si e sobre as oportunidades educativas e ocupacionais (Herr, 2008). O processo de tomada de decisão vocacional, integrado no sistema de *Educação para a Carreira*, optimiza-se através da execução de vários objectivos específicos, tais como a exploração do *self* e do mundo do trabalho e o desempenho de papéis de vida (Taveira, 2005).

O estudo da exploração vocacional, integrado no processo de *Educação de Carreira*, tem vindo a ser dinamizado e associado a outras variáveis (auto-conceito, de género). Segundo Joordan (1963), as variáveis *exploração vocacional* e *auto-conceito*, estão inter-relacionadas, na medida em que o indivíduo, detentor de concepções acerca de si próprio e crenças sobre os aspectos do *self*, quando é confrontado com novas experiências adquire renovada informação sobre si próprio e integra-a no seu auto-conceito, o que contribui para uma melhor compreensão e, conseqüentemente, para uma tomada de decisão clarificada. Uma vez que as crenças realistas e não consideradas centrais no auto-conceito do indivíduo podem ser alteradas através da experiência, parece relevante fomentar a auto-compreensão realista dos indivíduos, a fim de serem potenciados os efeitos benéficos da exploração vocacional (ibidem). Analogamente, em 2008, aquando da realização de uma investigação, da autoria de Faria, Taveira e Saavedra (FCT-SFRH/BD/18637/2004), procedeu-se ao estudo das diferenças individuais na exploração e indecisão de carreira, efectuado com adolescentes, de ambos os sexos a frequentar o 9º ano de escolaridade, na zona noroeste de Portugal. Como se pode sumariamente ver, em seguida, deste estudo confirma-se a influência do papel de género no processo de exploração de carreira e na tomada de decisão vocacional. Aquando da chegada dos adolescentes ao meio escolar, estes já detêm um percurso de vida diferenciado sob o ponto de vista da identidade de género, o que, por si

só, condiciona significativamente, o seu percurso de carreira e projecto de vida. Segundo as mesmas autoras (2008), o processo de exploração de carreira resulta do balanço analisado entre a desejabilidade e a acessibilidade percebida das várias opções de carreira, em termos do nível de aspiração e os alunos podem prescindir das opções mais desejadas, quando as opções menos desejadas forem mais acessíveis para si. Do mesmo modo, a maioria dos estudos considera que a identidade de género assume um efeito diferenciador no processo de exploração vocacional, de (in)decisão de carreira dos alunos e na realização dos seus projectos de vida (Taveira, 2000). Assim, Saavedra, Almeida, Gonçalves e Soares (2004), citados por Faria, Taveira & Saavedra (2008) sugerem que ao serem compreendidas as diferenças individuais ligadas ao género é possível a reflexão e novas estratégias de acção adaptadas à definição de projectos de carreira dos alunos, de acordo com a identidade de género. A título de exemplo, de acordo com alguns estudos desenvolvidos por Betz e Fitzgerald (1987) e por Gottfredson (1981, 2002), as expectativas de auto-eficácia influenciam mais as mulheres, na medida em que limitam as suas aspirações, o que, por sua vez limita o âmbito da exploração de carreira, a sua realização vocacional e todo o processo de desenvolvimento de carreira (*cit. por* Faria, Taveira & Saavedra, 2008). Deste modo, as expectativas das alunas relativamente à carreira são mais baixas que as dos alunos (Farmer, Wardrop, Anderson & Risinger, 1995, *cit. por* ibidem).

Em suma, a exploração vocacional, integrada num processo de *Educação para a Carreira*, representa uma revolução da prática da orientação, operacionalizando as intervenções segundo programas associados às outras actividades curriculares. Conceptualmente a *Educação para a Carreira* une-se à ideia de *Aprendizagem ao Longo da Vida* (*life-long learning*) e os seus objectivos de actuação são desenvolvidos ao nível do auto-conhecimento (auto-conceito), do conhecimento das oportunidades e das tomadas de decisão, sendo que a sua finalidade passa pela formação de indivíduos autónomos na construção dos seus projectos de vida (Guichard, 2001).

3.4. A importância dos programas de intervenção na optimização do desenvolvimento pessoal e vocacional

A Psicologia tem como destinatários e metodologia de acção, elementos que convergem em dois tipos de intervenção: individual e grupal. A operacionalização de objectos de estudo e interesse de intervenção, inclusive do processo de Orientação Vocacional, assenta em diferentes paradigmas, recorre a diversas metodologias, utiliza estratégias de acção variadas e pode ser individual – através da consulta individual – ou grupal – por meio de um programa de intervenção.

Alguns autores (Vasconcelos, Antunes & Silva, 1998), advogam que na problemática da Orientação Vocacional, a intervenção em grupo parece mais enriquecedora do que a consulta individual, sobretudo se o grupo de destinatários for constituído por adolescentes, na medida em que, desta forma, o jovem é auxiliado no processo de auto-conhecimento e como indivíduo inserido numa realidade social, diminuindo eventuais fantasias e concepções que possam permanecer.

Dada a complexidade do sistema educativo e a articulação com o mundo do trabalho, bem como os custos individuais e sociais relacionados, parece pertinente a criação de programas de intervenção em orientação (Carmo & Costa, s/d).

Todo o trabalho de intervenção em geral, e de intervenção vocacional, em particular, deve basear-se na troca de experiências entre os jovens e na reflexão conjunta sobre o processo de tomada de decisão profissional, reflexão esta que deve ser organizada e coordenada por profissionais competentes. É de suma importância criar condições para que os jovens possam ter acesso à maior quantidade possível de informações a respeito das profissões: suas características, aplicações, cursos, requisitos, locais de trabalho, etc.. Na esfera do autoconhecimento também devem ser criadas condições e estratégias para que os jovens identifiquem as suas aptidões, os seus interesses e as suas características de personalidade (Bock & Aguiar, 1995).

De um modo geral, têm sido desenvolvidos vários programas de intervenção na adolescência e na fase jovem-adulta visando a promoção do desenvolvimento pessoal, social e vocacional do indivíduo. Entre estes saliente-se o “Programa de Desenvolvimento de Competências pessoais e sociais” de Jacinto Jardim (2007), destinado à população portuguesa, com vista à promoção do sucesso académico.

O programa de promoção da saúde de adolescentes em contexto escolar, intitulado “ASAS – Aptidões para o Sucesso Académico e Social”, da autoria de Paula Vagos, pretende promover competências assertivas e de gestão de ansiedade em adolescentes com dificuldades sociais, recorrendo a técnicas de natureza cognitivo-comportamental (Vagos & Pereira, 2009b; Vagos, Oliveira & Pereira, 2010).

No mesmo sentido, o programa de “Competências Pessoais e Sociais” de Jardim e Pereira (2006), visa promover a saúde e o bem-estar do indivíduo, destinando-se a todos os sujeitos que têm de gerir relações no quotidiano e confrontar-se com situações eventualmente geradoras de mal-estar neles próprios e com quem convivem. Neste programa são trabalhados estilos de vida saudáveis e gestão eficaz e positiva do stresse e identificadas formas de promoção da saúde pelo apoio dos pares e o suporte social em situações adversas. Este trata-se de um programa baseado em abordagens humanistas, cognitivistas e cognitivo-comportamentais e recorre a uma metodologia activa usando técnicas específicas como questionários, auto-registos, actividades favorecedoras de transferência de competências, entre outras. O seu objectivo central passa pela estimulação do desenvolvimento do *self* (auto-conhecimento, auto-conceito, auto-estima), da comunicação interpessoal, da gestão da agenda pessoal, do relacionamento interpessoal, do trabalho em equipa, da assertividade, da criatividade, da cooperação, da liderança e da resiliência (ibidem).

No âmbito da gestão do stresse em contexto académico, é de realçar o “Programa de Gestão e Controlo do Stresse no Ensino Superior” (Pereira, *et. al*, 2008) o qual visa facilitar nos estudantes do Ensino Superior o desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais e a aprendizagem de estratégias cognitivas e comportamentais promotoras de uma melhor gestão do stresse.

A autora Isabel Dias (2006), sob a supervisão científico-pedagógica de Anabela Pereira, desenvolveu o “Programa de Competências pessoais e profissionais em Educação de infância” – PPCppEi – destinado a jovens-adultos e baseado numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida – *life long span* – assumindo-se como um instrumento com uma metodologia activa, facilitador do desenvolvimento e como uma ferramenta de apoio psicológico.

Na área do desenvolvimento e orientação vocacional, refira-se, a título de exemplo, o programa de Orientação “Rumo ao Futuro” (Carmo & Costa, s/d), destinado a alunos, com idades compreendidas entre os 14 e 19 anos, o qual visa identificar a importância e o modo

de tomada de decisão; e o “Programa de Orientação da Carreira - POC” (Ferreira-Marques, *et. al*, 1998), cujo objectivo geral é promover o desenvolvimento vocacional dos jovens, através da adopção de atitudes, conhecimentos e capacidades necessárias à resolução de tarefas desenvolvimentais com as quais se confrontam nas diversas fases da carreira, nomeadamente nos períodos de transição do 9º para o 10º ano de escolaridade ou para uma actividade profissional.

Em suma, os programas de intervenção vocacional devem representar o espaço e o tempo necessários para a manifestação das próprias inquietações, ansiedades e problemas, e uma oportunidade de reflexão e esclarecimento para que o jovem efective a construção do seu projecto de vida, definindo as suas escolhas e identificando os obstáculos que o impedem de o fazer (Müller, 1988, *cit. por* Andrade, Meira & Vasconcelos, 2002).

CAPÍTULO II – CONTRIBUIÇÃO EMPÍRICA

4. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO DO PROJECTO BÚSSOLA

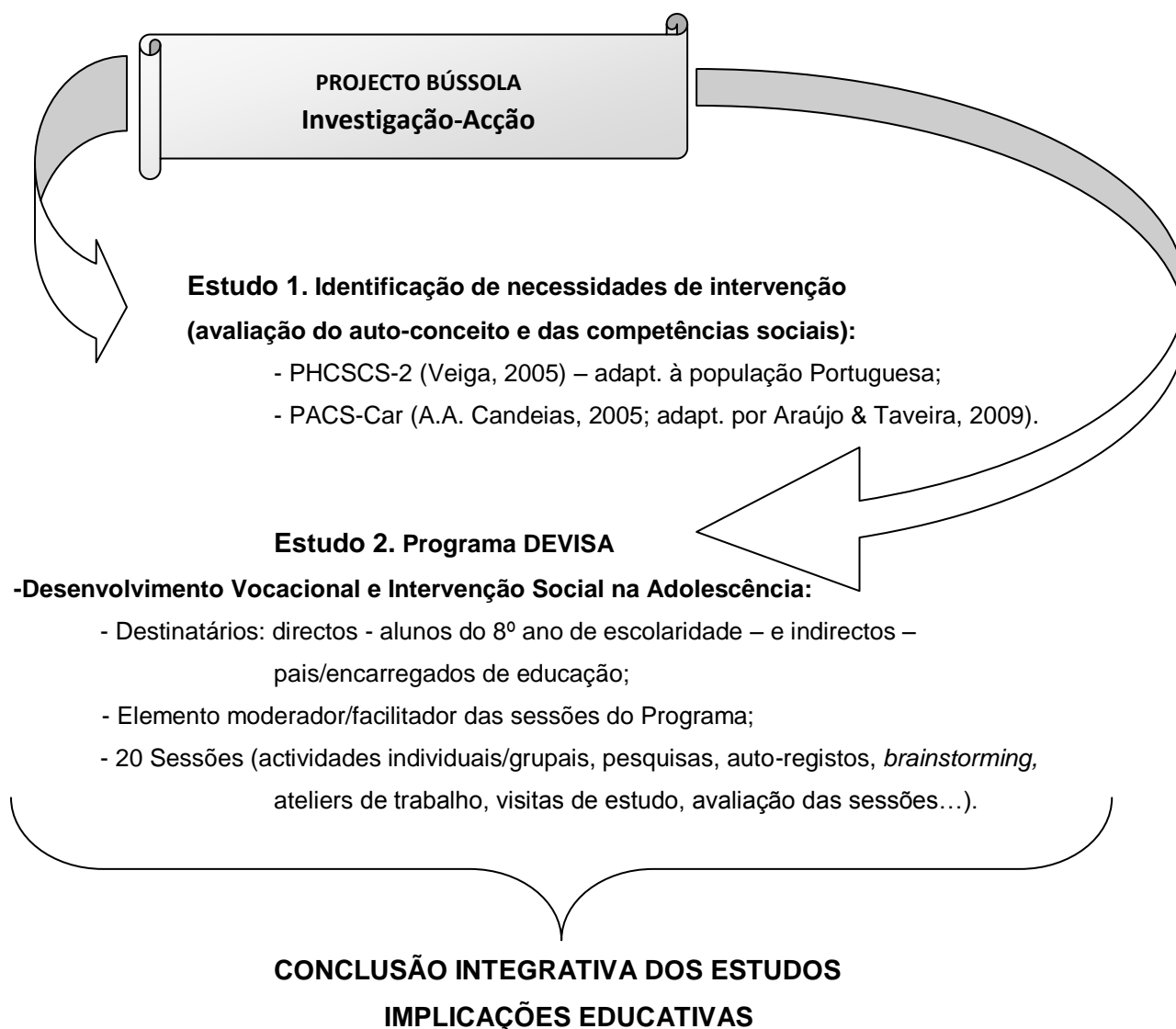
À semelhança da investigação desenvolvida nas ciências exactas, também é sentida a necessidade estudar/investigar os fenómenos sociais, comportamentais e emocionais, práticas que estão sob a responsabilidade das Ciências Humanas, Sociais e da Educação, todas tendo como objecto de estudo o Homem (individual ou socialmente). Também nestas áreas, os investigadores vêm-se confrontados com enigmas que necessitam de esclarecer, empenhando-se na busca de respostas para eles.

De um modo geral, desde sempre o Homem ambiciona perceber, interpretar e transformar o mundo em que vive. Por isso é constante a busca de respostas para os próprios problemas, tentando compreender como ocorrem os fenómenos, movimentando o saber científico de acordo com uma investigação metódica e organizada da realidade.

Especificamente neste Projecto de Investigação, a principal inquietação resume-se ao modo de construção de projectos de vida e ao impacto dos processos de tomada de decisão nos jovens adolescentes. É do senso comum a conjectura da importância das tomadas de decisão na construção dos projectos de vida do indivíduo e no seu desenvolvimento vocacional e pessoal. Daqui surge a motivação em perceber a dinâmica desta área de estudo na adolescência, numa fase desenvolvimental de maturação cognitiva, emocional e social e onde são tomadas as primeiras grandes decisões do percurso formativo-profissional do jovem adolescente. Sendo que o currículo educativo português se encontra estruturado de modo a ter que ser tomada a primeira grande decisão vocacional no final do 9º ano de escolaridade, porque não se sensibilizar, reflectir e intervir nos anos anteriores a esse momento, agudizando a convicção e segurança nessa tomada de decisão?

No sentido de facilitar a análise da leitura e atendendo à complexidade do presente estudo, inserido na investigação-acção, apresenta-se de forma esquemática, o desenho da actual investigação pretendendo, com o mesmo, indicar um roteiro facilitador de análise e compreensão deste projecto (Figura 1).

Figura 1 – Representação esquemática do desenho de investigação do Projecto Bússola



Como se pode verificar na Figura 1, o Projecto Bússola, assumindo características de uma metodologia de Investigação-Acção, pretende compreender e propor estratégias promotoras de tomadas de decisão conscientes e reflexivas, para a construção de projectos de vida maduros e responsáveis. Para tal, num primeiro momento – estudo 1 – através de métodos de investigação quantitativos, é avaliada a relação entre o auto-conceito dos jovens alunos do 8º ano de escolaridade (em relevante formação na adolescência) – desenvolvimento pessoal – e as suas competências sociais, expressas em situações ocorridas no contexto-escola – desenvolvimento social. Num segundo momento – estudo 2 – após a análise desta relação, é proposto um conjunto de actividades promotoras dos desenvolvimentos pessoal, social e vocacional dos adolescentes que frequentam o 8º ano de escolaridade.

No final é realizada uma conclusão integrativa dos estudos realizados, justificando-se a pertinência das estratégias metodológicas apresentadas e propondo-se implicações de investigações futuras.

5. INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO: ESTUDOS EM ACÇÃO

“A investigação-acção conduz a aperfeiçoamentos na qualidade da educação porque os próprios grupos-alvo assumem a responsabilidade de decidir quais as mudanças necessárias e as suas interpretações e análises críticas são usadas como uma base para monitorizar, avaliar e decidir qual o próximo passo a dar no processo de investigação.”

(Ainscow, 2000, citado pelo Instituto de Inovação Educacional, 2003)

Os problemas sociais, as preocupações gerais e as características ideológicas da actualidade conduzem a formas específicas e inovadoras na pesquisa, investigação e lançamento de inovações.

Desde os anos 60, um período marcado por acentuados movimentos políticos, económicos e culturais, têm vindo a demonstrar-se, ainda que por períodos de intensidades variadas, constantes problemas sociais, como elevadas taxas de desemprego, desadequabilidade da formação à empregabilidade e conflitos de poder, provocando percursos sociais instáveis e imprevisíveis (Cortesão, 1989).

O advento de questões tão profundas e delicadas fez com que a investigação não pudesse manter-se neutra, como foi até essa época. Desde sempre, as ciências humanas, aquando da operacionalização de metodologias de investigação, seguiam o modelo das ciências exactas, traduzido na intervenção empírica e na validade e fidelidade dessas medidas, essencialmente quantitativas. Assistia-se a uma forte tendência em invocar a recolha e análise estatística de dados numéricos, privilegiando um modelo de investigação quantitativa (Henwood & Nicolson, 1995; cit. por Pereira, 2004).

Contudo, a complexidade das relações humanas e dos contextos envolventes e o estudo inerente a essa nova realidade cada vez mais complexa induz fortes dúvidas sobre a riqueza e efectividade das conclusões retiradas através do *mero* estabelecimento de relações de causalidade, da *simples* interpretação e análise dos dados e da formulação de teorias baseadas em hipóteses estatísticas (Vieira, 2004). Assim, particularmente a investigação educativa começa a afigurar-se através de abordagens metodológicas qualitativas, as quais incluem estudo de caso, etnografia, etologia, investigação histórica,

fenomenologia, interacção simbólica, investigação-acção, investigação Colaborativa/Cooperativa e investigação Participativa.

A metodologia de Investigação-Acção surge no âmbito das Ciências Médicas e Sociais, nos anos 40, com o educólogo e psicólogo social Kurt Lewin, através do desenvolvimento de uma versão de investigação-acção em psicologia social, no Centro de Pesquisa em Dinâmica de Grupos, da Universidade de Michigan. Para Lewin, a expressão “investigação-Acção” refere-se ao trabalho que separa a investigação da acção, necessário para a resolução de um problema, associando-lhe o conceito de “realista”, fruto de uma reflexão “autocrítica objectiva” (Sanches, 2005). Este modelo de investigação está fortemente enraizado no contexto da Investigação Educativa e enquadra-se numa perspectiva sócio-crítica sustentada na discussão, em detrimento da natureza solitária de outros tipos de investigação, indo ao encontro dos objectos de estudo do contexto plurieducativo. As orientações metodológicas da investigação-acção assentam na importância do contexto social para a compreensão do indivíduo (Quintas & Castaño, 1998) e o conceito de colaboração, associado ao desejo de mudança, é pedra angular na elaboração de um projecto de investigação educativa (Dewey, 1976).

Por esta ser uma metodologia de investigação com métodos e critérios próprios, aplicável a diversos contextos de investigação de onde resultam várias teorias sobre o mesmo contexto, torna-se delicada a sua conceptualização e uma definição unívoca (ibidem).

No entanto, é comumente aceite que a investigação-acção apresenta-se como uma metodologia qualitativa e participativa, na qual está contida a efectiva intenção de mudança e o contributo (activo) da transformação da realidade a partir da compreensão da forma como os indivíduos vivenciam a situação, implicando-os nesse processo (Bogdan & Biklen, 1994, cit. por Sanches, 2005). A partir da discussão, compreensão e alteração das acções, são esperadas modificações contextualizadas em situações específicas e o resultado da metodologia de investigação-acção deve convergir na produção de conhecimento, na modificação da realidade e na transformação dos actores sociais (Simões, 1990, cit. por Almeida & Freire, 1997). Assim, o paradigma da investigação-acção “envolve mudanças das pessoas e instituições, a busca de melhores condições de vida e, inclusive, a participação democrática de todos” (Almeida & Freire, 1997, p.29), podendo ser também denominado de “*investigação-acção participativa*”. Trata-se de uma abordagem metodológica que requer o envolvimento dos outros, que não apenas o investigador no projecto, sendo, por norma, os elementos da comunidade e instituições integrados na equipa de intervenção e/ou investigação (Simões, 1990; cit. por Almeida & Freire, 1997). A mesma metodologia também

é definida como um processo reflexivo que vincula, de modo dinâmico, a investigação, a acção e a formação realizada por profissionais das Ciências Sociais e da Educação, acerca da sua própria prática (Elliot, 1991). Esta metodologia trata-se de um processo que pressupõe um planeamento para haver *mudança social*, através da *participação* dos indivíduos. O ponto de partida da investigação-acção não é uma teoria ou uma hipótese, mas sim um problema social ou de investigação (Bogdan & Biklen, 1994). O autor Dick (1999) descreve a investigação-acção como um conjunto de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão), simultaneamente. O mesmo refere que esta metodologia se desenrola através de várias fases – planificação, acção, observação (avaliação) e reflexão (teorização) – organizadas de modo contínuo e sequencial e obedecendo a um movimento cíclico que se interpola entre a *acção* e a *reflexão crítica*. Considerando que, o que se pretende com esta metodologia é, acima de tudo, operar mudanças nas práticas sócio-educativas e pedagógicas, para alcançar melhorias de resultados, nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência obtida (conhecimento) no ciclo anterior. Esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, na medida em que o investigador tem necessidade de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interacções ocorridas durante o processo, não descurando de eventuais desvios resultantes de uma causalidade exógena, mas antes, considerando-os no processo de investigação, a fim de proceder a reajustes de identificação, avaliação e intervenção *do e no* problema (ibidem). Para Kemmis e McTaggart (1988, cit. por Matos 2004), a investigação-acção é uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizada pelos participantes, com o propósito de melhorar as suas práticas e situações, nas quais as práticas estão envolvidas e a investigação é desenvolvida através da acção dos elementos do grupo.

O propósito central da investigação-ação, mais do que apenas gerar conhecimento, é questionar as práticas sociais e os valores que as integram, com a finalidade de explicá-los, reconstruindo, por esta via, as *praxis* e os discursos (LaTorre, 2003). Sendo que o objecto de estudo da investigação-acção é fluído, inconstante e dinâmico, conhecê-lo significa acompanhá-lo no seu movimento (Lima, 2003). Uma intervenção de carácter activo e personalizável, integrada num processo colaborativo entre as partes envolvidas na acção, através do debate e do confronto de registos efectuados ao longo da acção investigada, parece adquirir os resultados desejados, traduzidos na melhoria da situação identificada e/ou resolução do problema assinalado, aproximando o processo de investigação à realidade educativa concreta (Dewey, 1976). Segundo Cortesão (1998), através da

investigação-acção são produzidos dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor/animador como investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos, sendo o professor/animador, um educador. Assim, o animador é, simultaneamente, investigador e educador, é “um sujeito entre sujeitos”, interessado na produção pessoal e colectiva de conhecimento e na melhoria dos quotidianos, através do desenvolvimento de uma consciência crítica na acção consubstanciada por processos educacionais (Lima, 2003).

A metodologia de investigação-acção assenta em várias características expostas por vários autores. Assim, a metodologia de investigação-acção é um processo:

- *Cíclico*, movendo-se através de uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, implementadas e avaliadas, como introdução do ciclo seguinte, assistindo-se ao entrelaçar contínuo entre a teoria e a prática (Cortesão, 1998);
- *Participativo*, uma vez que as mudanças se tornam viáveis quando os que por elas são afectados estão efectivamente envolvidos nelas (Dick, 1999);
- *Crítico e auto-crítico*, na medida em que os seus participantes actuam como agentes de mudança, através da crítica e da auto-crítica, modificando o ambiente e transformando o processo (Zuber-SKerritt, 1992);
- *Auto-avaliativo*, sendo que as mudanças ocorridas são permanentemente avaliadas numa perspectiva de adaptabilidade e produção de novos conhecimentos (Denscombe, 1999; Elliot, 1991).

A investigação-acção permite articular investigação e intervenção, elaborar novos conceitos, novas questões, novas *praxis* e produzir novos conhecimentos enriquecedores das práticas pedagógicas, os quais, ainda que inscritos em contextos específicos, podem ser generalizados a outros contextos (Benavente, Costa & Machado, 1990).

Desenvolvida no campo educativo, numa óptica de educação inclusiva, a investigação-acção representa diversas vantagens para a situação e para os elementos envolvidos, na medida em que (Sanches, 2005):

- a) As suas etapas metodológicas, desde o diagnóstico à avaliação, ocorrem nos contextos onde os problemas existem, levando a uma melhor avaliação da situação e a respostas mais adequadas, pertinentes e oportunas;

- b) As decisões a tomar são da responsabilidade dos elementos envolvidos no processo educativo, responsabilizando-os e mobilizando-os com maior facilidade;
- c) Os indivíduos participantes tornam-se mais autónomos nas tomadas de decisão em relação às actividades a desenvolver;
- d) Os professores/moderadores adoptam uma postura mais reflexiva, permitindo-lhes um maior exercício de criatividade;
- e) O ciclo reflexão-acção continuado promove uma prática cada vez mais informada, rigorosa e científica e;
- f) Os recursos da escola são mais valorizados e aproveitados.

Numa linha metodológica análoga, em 1997, Pereira desenvolveu um paradigma de investigação, através de um estudo realizado com estudantes universitários do Reino Unido e de Portugal, onde é reconhecida a interacção quantitativo-qualitativa em investigação (Pereira, 2004). Neste estudo, é favorecida a *grounded theory* e são utilizados métodos quantitativos e qualitativos para uma melhor compreensão da problemática. As técnicas de investigação tradicional são geradoras de dados empíricos e as qualitativas, como o *focus group*, servem para produzir dados qualitativos. As conclusões retiradas nesta metodologia resultam da combinação dos resultados obtidos, qualitativa e quantitativamente (ibidem). A *grounded theory* converge numa abordagem de “baixo para cima”, na qual as ideias são essenciais para compreender o fenómeno observado e analisado e os “conceitos teóricos” surgem dos dados e não são impostos por eles (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990; Charmaz, 1983; Henwood & Nicolson, 1995, cit. por Pereira, 2004). Desta perspectiva advém uma nova atitude de “manuseamento” de determinados dados, que não apenas os numéricos – quantitativos – mas derivados de relatórios verbais e/ou observações – qualitativos – dando oportunidade ao aparecimento de um “Novo Paradigma de Investigação”, o qual permite aos investigadores a exploração completa do comportamento humano (Pereira, 2004).

No final, trata-se de uma investigação co-operativa (Reason, 1988, 1990, 1994, cit. por Pereira, 2004) ou investigação participativa, traduzida por vários autores, dos quais se salienta Vieira (2004), indo além de uma “investigação sobre as pessoas” e favorecendo uma investigação “com e para as pessoas”.

Por ser mais usual na área das ciências sociais portuguesa a utilização da terminologia “investigação participativa”, iremos, por esse motivo, também aqui, seguir esta nomenclatura.

Investigação Participativa – Apelando à importância do envolvimento cada vez maior dos indivíduos para uma obtenção profícua de ferramentas promotoras do bem-estar individual, numa investigação educativa de sucesso, vários autores sustentam a impreterível participação activa dos indivíduos no processo de investigação, tornando esta mais humanizada.

A investigação participativa enfatiza os aspectos sociais e políticos na produção do conhecimento, baseando-se no paradigma interpretativo, segundo o qual a realidade existe tanto quanto os indivíduos de apercebem dela e lhe dão significado e, por isso, o investigador apropria-se da realidade, não sendo neutro como é no paradigma positivista de investigação. Segundo Vieira (2004), a investigação participativa visa a produção de conhecimentos e a efectivação de acções de utilidade prática e directa para um grupo de indivíduos. Esta metodologia tem como objectivo central dotar os indivíduos ex/incluídos socialmente, de ferramentas capazes de transformar as próprias condições de vida, através do poder que lhes é conferido e do conhecimento a por eles construído e a eles transmitido (ibidem). A investigação participativa não recusa nenhum grupo de estratégias metodológicas – quantitativo ou qualitativo – mas apela à estratégia metodológica pelo diálogo, através da qual o “investigador” recebe a realidade, apropria-se dela, interpreta-a de acordo com os seus pressupostos/valores e devolve-a. Os dados nunca estão totalmente recolhidos e vão surgindo sucessivas interpretações sobre os mesmos. A articulação positiva destas estratégias metodológicas implica que os indivíduos se sintam constantemente motivados para participar no trabalho de investigação (Merrifield, 1993; cit. por Vieira, 2004), o que, por si só, constitui um desafio a esta prática metodológica. À semelhança das metodologias apresentadas anteriormente, na investigação participativa os “investigadores” são os elementos participantes, em co-parceria com um investigador “externo” (Tandon, 1988; cit. por Vieira, 2004).

Em síntese, as metodologias de investigação qualitativas ambicionam a resolução de um determinado problema, para o qual não existem soluções baseadas numa teoria previamente instituída (Carmo & Ferreira, 1998). Trata-se de metodologias emergentes de flexibilidade, respostas adequadas e mudança, e os seus processos adaptam-se à complexidade das situações envolventes.

No final, os indivíduos são convidados a mudarem a própria conjuntura, a resolverem uma nova situação, a compreender, a mudar, a inovar. Através da operacionalização destas metodologias de investigação, e como propósito deste projecto de investigação particular, os indivíduos são ajudados “a olhar para os problemas relativos à realidade em que estão inseridos, à luz daquilo que [...] desejam alcançar, enquanto seres sociais que confiam em si mesmos e que se auto-determinam” (Park, 1993:7, cit. por Vieira, 2004).

Em síntese, o Projecto Bússola, rege-se pela investigação-acção e, de certo modo, pela investigação participativa, tendo como ambição, a *educação da Sociedade pela Sociedade* (Souza Santos, 1987).

6. ESTUDO I: IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES DE INTERVENÇÃO A PARTIR DA AVALIAÇÃO DO AUTO-CONCEITO E DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS DOS ADOLESCENTES

6.1. Metodologia

O pressuposto da Ciência é ampliar o campo do saber, pela resolução de problemas, dando resposta a incógnitas, e a realização da investigação traduz-se na adopção de uma determinada modalidade de resolução de problemas (Gott & Dugan, 1995).

A investigação em Ciências Sociais e Humanas não deve reduzir-se à sequência de etapas estereotipadas que se executam de forma imutável. As estratégias, a organização dos processos e os modelos de análise específicos variam em função da natureza e da especificidade do objecto de estudo, singularizando, assim, cada investigação específica. No entanto, a investigação social, pela qualidade que deve acarretar, deve considerar a fidelidade aos princípios de rigor metodológico, essenciais na investigação científica (Pardal & Correia, 1995).

O método subjacente a qualquer investigação científica permite a progressão do conhecimento sobre o objecto de estudo. Ao longo do processo de investigação, independentemente da fase em que este se encontre, são distintas as possibilidades de recurso a métodos diferentes, sendo a discussão sobre a maior ou menor qualidade de um método em relação a outro, pouco efectiva. Qualquer método adoptado tem valor e a opção pelo mesmo resulta da especificidade do objecto de estudo e do momento de investigação (ibidem).

Num estudo científico, o investigador deve reflectir sobre a forma mais prática e concreta de responder às questões propostas, considerando os seus objectivos ou interesses e, por isso, relacionando um ou mais modelos de investigação para obter a informação desejada. A investigação, de um modo geral, deve realizar-se tendo um problema devidamente equacionado e com a definição de um plano que oriente a sua concretização. Neste sentido, na investigação encontram-se definidos *estudos experimentais*, *quasi-experimentais* e *não experimentais*, classificados de acordo com os critérios de manipulação da variável independente e o tipo de distribuição dos indivíduos pelos diferentes níveis ou categorias formados a partir da manipulação da mesma variável (Almeida e Freire, 1997).

De acordo com as assumpções teóricas pesquisadas, o actual projecto obedece a um desenho característico de um estudo não experimental, pois não há manipulação efectiva das variáveis independentes (ibidem).

Embora integrado, prioritariamente, numa metodologia qualitativa de investigação – investigação-acção – o Projecto Bússola evoca, também, numa primeira fase, procedimentos metodológicos quantitativos, a fim de serem identificadas necessidades de actuação, face a avaliação do auto-conceito dos jovens adolescentes e das suas competências sociais, ao nível do grau do seu desempenho e da facilidade/dificuldade que a resolução dessa situação representa para o adolescente. Com estes dados e, perante a contextualização social actual, parece pertinente a construção de um Projecto de Intervenção Vocacional, com o propósito de melhorar a qualidade de acção do mesmo e promover a cidadania activa.

6.1.1. Objectivos e hipóteses de investigação

A partir da operacionalização do estudo 1 – Identificação das necessidades de intervenção, pela avaliação do auto-conceito e das competências sociais de adolescentes – parece relevante identificar e reflectir sobre de que formas os jovens adolescentes exploram cognitiva e emocionalmente e aprendem os vários papéis de vida e como constroem a sua identidade vocacional e social. Pretende-se com os resultados desta investigação obter dados que permitam criar um modelo de intervenção acerca do modo de integrar questões de carreira e cidadania nas intervenções educativas e vocacionais, com recomendações fundamentais para pais, professores e psicólogos. Assim, nesta primeira parte assomam-se vários objectivos, a saber:

- i) Classificar o auto-conceito dos alunos do 8º ano de escolaridade avaliados;

- ii) Analisar a influência de variáveis qualificantes do auto-conceito dos adolescentes no desempenho de situações promotoras de competências sociais;
- iii) Estudar a relação entre o auto-conceito dos adolescentes e a sua percepção relativamente à maior ou menor dificuldade na realização da tarefa proposta;
- iv) Avaliar as competências sociais dos jovens adolescentes em situações sociais escolares.

Numa tentativa de compreender os objectivos propostos justificam-se hipóteses de investigação, em seguida apresentadas.

hipóteses

- H1. Os alunos do 8º ano de escolaridade apresentam um elevado auto-conceito geral.
- H2. Os alunos do 8º ano de escolaridade apresentam pontuações elevadas nos seis factores que caracterizam o auto-conceito geral da escala PHSCS-2.
- H3. Há uma relação directa entre o elevado auto-conceito e a percepção das situações de fácil execução e elevado desempenho das mesmas.

Por excesso de zelo consideraremos, também, duas questões essenciais de investigação:

- Será que os adolescentes com um elevado auto-conceito têm um maior envolvimento em variadas situações sociais?
- Os adolescentes com maior auto-conceito têm níveis mais elevados de facilidade na resolução de situações sociais?

6.1.2. Amostra

A amostra do presente estudo resulta de um *amostragem por grupos* (Almeida & Freire, 1997), sendo constituída alunos dos oitavos anos da escolaridade da Escola dos Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Básico Bento Carqueja – EB 2/3 Bento Carqueja – de Oliveira de Azeméis. Os dados relativos à caracterização da amostra foram obtidos a partir da estatística descritiva, análise de distribuições e frequências, encontrando-se apresentados no Quadro 1. Como se pode verificar, a amostra é constituída por 134 alunos, dos quais 67 são do sexo feminino e 67 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 20 anos de idade.

Quadro 1 – Caracterização da amostra

Variável	N	%(décimas)
SEXO		
Feminino	67	50,0
Masculino	67	50,0
Total	134	100,0
IDADE		
12	7	5,2
13	105	78,4
14	18	13,4
15	3	2,2
20	1	0,7
Total	134	100,0

6.1.3. Medidas e Instrumentos utilizados

Considerando que a escolha da técnica de investigação se deve adequar aos objectos de estudo e aos respectivos objectivos, optou-se por recorrer à utilização de dois inquéritos por questionário: o *Piers-Harris Children Self-Concept Scale -2* (PHCSCS-2) (Veiga, 2005) e a *Prova de Avaliação de Competência Social - em Contexto de Carreira* (PACS-Car) (Candeias, 2005, adapt. Araújo & Taveira, 2009). O recurso a esta tipologia de investigação prende-se com o facto de se tratar de uma técnica passível de aplicação a um conjunto de indivíduos, onde são esboçadas as regularidades sociais que se pretende caracterizar e compreender, possibilitando o tratamento extensivo e quantitativo dos dados recolhidos. Do mesmo modo, este instrumento de investigação possibilita o levantamento de informação

necessária à comprovação das hipóteses levantadas, de modo organizado e quantificável (Gonçalves, 2007).

Neste Projecto de Investigação pretende-se avaliar o auto-conceito, a partir da PHCSCS de Piers & Herzberg (2002), adaptada à população portuguesa por Feliciano Veiga (2005).

O PHCSCS é um instrumento de auto-relato da própria auto-percepção, auto-avaliação, auto-comunicação, auto-motivação e auto-controlo sobre o sujeito e em relação aos que o rodeiam, destinado a crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 8 e 18 anos, a fim de avaliar o seu auto-conceito. A sua avaliação é feita a partir de auto-respostas a 60 itens de resposta Sim/Não. A avaliação da pontuação no item consiste na atribuição de “1” se o item corresponder a uma afirmação positiva – atitude positiva – e “0”, se corresponder a uma afirmação negativa – atitude negativa. No caso dos itens “invertidos”, como por exemplo o item 1 da escala (“Os meus colegas de turma troçam de mim”), a pontuação atribuída é 1 se a resposta for “não” e 0 se a resposta for “sim” (Veiga, 2006).

Na versão 2, à semelhança da versão original, destacam-se seis factores com uma distribuição dos itens, coerente com a versão original. Assim, os itens são: a) Aspecto comportamental (AC) com treze (13) itens, o qual se refere à percepção que o indivíduo tem do seu tipo de comportamento em variadas situações, bem como da responsabilidade pelas próprias acções em casa e no meio escolar; b) Estatuto intelectual e escolar (EI), também com treze (13) itens, sugerindo a forma como o sujeito de vê, quanto ao rendimento obtido nas tarefas intelectuais e escolares e a admiração que pensa que lhe é dada na turma, pelas suas ideias e capacidade de aprendizagem; c) Aparência e atributos físicos (AF), composto por oito (8) itens, reflectindo-se no que o indivíduo pensa da sua imagem física; d) Ansiedade (AN), igualmente constituído por oito (8) itens que referem a insegurança, as preocupações e as inquietações próprios sobre si próprio e sobre as situações, em geral, traduzindo-se em emoções e expectativas negativas; e) Popularidade (PO), formado por dez (10) itens que traduzem o modo como o indivíduo de percebe nas relações com os colegas, a facilidade que tem em fazer amigos, o seu grau de popularidade e o modo como se sente incluído e desejado nas actividades desportivas e noutras actividades de grupo, e; f) Satisfação-felicidade (SF), organizado em oito (8) itens os quais expressam a satisfação geral que o indivíduo tem ao ser como é, correspondendo ao seu nível de felicidade geral.

Em relação à Fidelidade da PHSCSC de Piers & Herzberg-2, esta foi calculada pela computação do Alfa de Cronbach. O coeficiente de fidelidade para o PHCSCS é de (.84), o que indica uma boa consistência interna dos itens; as correlações dos itens com o total

variavam entre .05 e .60. Estes resultados apresentam uma boa consistência interna dos itens, tal como verificado na versão original (Piers & Herzberg, 2002).

A fim de serem avaliadas as competências sociais dos adolescentes, pretende-se utilizar a (PACS-Car) (Candeias, 2005, adapt. Araújo & Taveira, 2009). Esta prova visa avaliar o grau de desempenho do adolescente numa determinada situação social, desde o nível “pobre” ao nível “excelente”, e o nível de dificuldade/facilidade que a resolução dessa situação representa para o mesmo. A avaliação das competências sociais dos adolescentes concretiza-se a partir da apreciação, pelo inquirido, de seis (6) situações sociais, quanto ao grau de dificuldade que a execução dessa situação representa para si e quanto à auto-avaliação do seu desempenho na mesma. As (seis) situações sociais representam um conjunto de competências sociais do indivíduo em contexto escolar, sendo as seguintes: 1) situação de *trabalho extra* (assumir a representação de um grupo de alunos ao ir conversar com o psicólogo sobre as dúvidas que surgiram no grupo na realização de uma actividade de desenvolvimento vocacional); 2) situação de *promoção pessoal* (ajudar um amigo ao conversar com o seu irmão, indisciplinado e desinteressado pela escola, ajudando-o a compreender a importância desta para ele, como pessoa e como futuro trabalhador); 3) situação de *nomeação para liderar um grupo* (assumir o papel de líder/representante da turma ao participar na comissão de formação de clubes, onde explicará aos colegas o modo de tomada de boas e más decisões em contexto escolar); 4) situação de *ajuda* (escutar activamente e aconselhar um amigo, ajudando-o na planificação e optimização de obtenção de sucesso nas suas tomadas de decisão); 5) situação de *reunião* (responsável pelo apoio na organização de uma reunião de pais e realização de uma introdução aos mesmos dos trabalhos realizados pelos colegas, sobre as profissões por si desempenhadas), e; 6) situação de *visita* (colocar questões a profissionais sobre o trabalho por eles desempenhado no dia-a-dia). A apreciação de cada situação está estruturada em quatro questões (“Esta situação para mim seria difícil”/“Esta situação para mim seria fácil”/“O meu desempenho nesta situação seria pobre”/“O meu desempenho nesta situação seria excelente”), as quais devem ser indicadas em folha de resposta própria, recorrendo à grelha de resposta caracterizada por uma escala *likert* de 5 itens, em que “1” significa “nunca” e “5” significa “sempre”.

6.1.4. Procedimentos

Como foi referido anteriormente, o Projecto Bússola integra-se num projecto mais amplo, financiado pela Fundação da Ciência e Tecnologia (FCT), coordenado pela Universidade do Minho, intitulado “Carreira e Cidadania: condições pessoais e do contexto para o questionamento ético dos projectos de vida” e, como tal, obedece à calendarização definida pelo mesmo, particularmente no que respeita à recolha dos dados junto da comunidade escolar. O projecto “Carreira e Cidadania”, operacionaliza-se através de uma metodologia longitudinal de investigação, obedecendo à realização de três (3) momentos de avaliação, durante o período de dois (2) anos – no início e no final de um ano lectivo e no meio do ano lectivo seguinte. Neste projecto, participam os alunos, os pais, os professores e o psicólogo da escola que frequentam. Os adolescentes avaliados nos três momentos acima referidos, numa primeira circunstância, encontram-se a frequentar o oitavo (8º) ano de escolaridade, sendo, posteriormente avaliados nos décimo (10º) e décimo primeiro (11º) anos de escolaridade. Os dados são recolhidos através da aplicação de cinco (5) questionários para os alunos, dois (2) para os pais e um (1) para os professores e para o psicólogo. Este procedimento abrange as escolas das regiões Norte, Centro e Sul de Portugal e é operacionalizado por dois (2) bolseiros de investigação e coordenado por investigadores das Universidades do Minho, Aveiro, Lisboa, Évora e Beja.

Especificamente e no presente estudo, através do Projecto Bússola, pelos objectivos propostos e respectivos paradigmas, directrizes, destinatários e metodologia do mestrado da Universidade de Aveiro em que se insere – Mestrado em Ciências da Educação - Educação Social e Intervenção Comunitária – optou-se por desenvolver-se um estudo de investigação-acção com os alunos que se encontram a frequentar os oitavos anos de escolaridade de uma das escolas participantes da região Norte – Escola do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico Bento Carqueja – em Oliveira de Azeméis. Os dados trabalhados neste Projecto de Mestrado resumem-se aos dados recolhidos no primeiro momento de avaliação definido – início do ano lectivo – nomeadamente no primeiro trimestre do ano lectivo 2010/2011, a partir de dois dos cinco instrumentos aplicados aos alunos, ou seja, a PHCSCS-2 (adaptada por Veiga à população portuguesa, em 2005) e a PACS-Car, de Candeias (2005), adaptada para o projecto supramencionado por Araújo e Taveira (2009).

Os procedimentos de recolha de dados tiveram início com um pedido de autorização escrito junto do Ministério da Educação. À semelhança das outras escolas, numa primeira fase, a direcção da escola EB 2/3 Bento Carqueja foi contactada telefonicamente, nomeadamente o elemento director da escola, onde aí foi agendada uma reunião entre o mesmo e elementos

investigadores do Projecto da Universidade do Minho. Nessa primeira reunião, através de uma carta de apresentação do projecto e do pedido de colaboração (Anexo 1), foi apresentado o Projecto, particularmente a equipa de investigação e os principais objectivos, e solicitada a colaboração da respectiva comunidade escolar, nomeadamente, dos alunos, pais, professores e em situações particulares, o psicólogo, enquanto elemento moderador. Obtida a autorização da direcção da escola, e após autorização em Conselho Pedagógico do mesmo, foi elaborada uma carta de autorização onde é apresentado devidamente o Projecto de Investigação PTDC/CPE-CED/098896/2008, os seus objectivos de investigação e solicitado aos encarregados de educação dos alunos participantes, não só a sua participação no Projecto, através da realização de uma entrevista com um investigador do Projecto – Entrevista Parental (Pinto & Soares, 2000, adapt. Taveira e tal. 2002) – como a autorização na participação dos seus educandos no mesmo projecto, através do preenchimento de uns questionários. Em ambas as situações são assegurados o anonimato e a confidencialidade das respostas dadas.

Concretamente nos momentos de avaliação do auto-conceito e das competências sociais dos alunos, estes ocorreram em contexto de sala de aula, numa disciplina autorizada pelo docente responsável e supervisionada pelo respectivo professor e pela(s) investigadora(s), com o devido conhecimento do Conselho Pedagógico, e dos próprios alunos participantes.

Aquando dos momentos de aplicação dos dois instrumentos de avaliação utilizados no Projecto Bússola, inicialmente foi explicado por investigadora(s) do Projecto, aos alunos, o âmbito e o objectivo do estudo e em que consistia a participação dos mesmos. De modo a que fosse possível proceder ao esclarecimento de qualquer dúvida que pudesse surgir durante o preenchimento de um ou outro questionário, estava(m) presente(s) a(s) investigadora(s), contudo sem interferir no processo de resposta. Do mesmo modo, foi assegurado aos participantes o anonimato e a confidencialidade das suas respostas. O preenchimento efectivo de cada questionário teve a duração média de dez (10) minutos. No final, os alunos entregaram os dois questionários, devidamente preenchidos, à(s) investigadora(s).

6.1.5. Análise dos dados

Os dados recolhidos foram introduzidos e analisados através de uma ferramenta de cálculo estatístico – SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versão 17 para Windows) com recurso a diversos testes estatísticos.

6.2. Apresentação e discussão dos resultados

Obtidos os resultados, aquando da aplicação dos instrumentos citados anteriormente, segue-se uma elementar análise e discussão dos mesmos, a fim de representarem um contributo argumentativo que permita construir e desenvolver uma estrutura sólida, consistente e robusta de um programa de intervenção, intitulado Programa DEVISA.

Cautelosamente e tendo em consideração as hipóteses, antes de efectuar qualquer teste estatístico verificou-se se a presente amostra satisfazia os critérios para o uso de estatística paramétrica ou não- paramétrica. Para tal recorreu-se ao teste Kolmogorov-Smirnov de ajustamento à curva normal e da homogeneidade da variância da população em relação aos instrumentos de medida (teste de Levene). Só a satisfação destes dois critérios é condição para a utilização de estatística paramétrica (Almeida & Freire, 1997).

Começando pelo PHCSCS-2, devido à existência de itens com o sentido invertido na mesma escala, procedeu-se, antes de mais, à sua inversão, a fim de ser atribuído o ponto correspondente a apresentação de uma resposta positiva.

Em seguida, realizou-se uma análise descritiva da amostra em estudo, calculando a média e o desvio-padrão, para a escala total e sub-escalas do PHCSCS-2, bem como os valores mínimos e máximos atingidos no total dos inquiridos (Quadro 2).

Quadro 2 – Análise descritiva das sub-escalas e do total da escala de PHSCS-2 da amostra em estudo

Sub-escalas	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Aspecto Comportamental (AC)	10,75	2,16	4	13
Ansiedade (AN)	4,85	1,76	0	8
Estatuto Intelectual e Escolar (EI)	9,30	2,53	2	13
Popularidade (PO)	6,95	1,72	2	9
Aparência física (AF)	4,73	1,75	1	8
Satisfação-felicidade (SF)	7,06	1,35	2	9
TOTAL PHSCS-2	43,65	7,49	26	57

Sendo que cada resposta positiva corresponde a 1 ponto, o qual contribui para aumentar o resultado do auto-conceito, na sua totalidade a soma global da escala de avaliação do auto-conceito situa-se entre 0 e 60 pontos. Neste caso particular verifica-se que a pontuação total obtida do auto-conceito dos alunos do 8º ano de escolaridade situa-se num valor médio de 43,65 pontos, sendo o mínimo 26 pontos e o máximo 57 pontos, o que representa um auto-conceito elevado.

À semelhança do auto-conceito geral, relativamente à soma parcial das 6 sub-escalas que o compõem, constata-se que os alunos do 8º ano de escolaridade desta escola possuem uma pontuação de 11 pontos, para um total de 13, no *Aspecto Comportamental*, 9 pontos, para um total de 13, no *Estatuto Intelectual e Escolar* e de 7 pontos, para um total de 8, na sub-escala *Satisfação e Felicidade*. Assim, de um modo geral, os alunos têm uma percepção positiva do seu comportamento em diversas situações, sentindo-se responsáveis pelas próprias acções praticadas em casa e na escola. Do mesmo modo, trata-se de indivíduos com uma percepção positiva do seu rendimento escolar, sentindo-se admirados pela turma, pelas próprias ideias e capacidade de aprendizagem. No final, estes são jovens com

elevada satisfação pelas pessoas que são. As restantes sub-escalas, ainda que com uma pontuação positiva, apresentam resultados menos elevados que as sub-escalas do auto-conceito anteriormente apresentadas, como se pode verificar, também no Quadro 2.

Neste sentido, a sub-escala da *Ansiedade* apresenta um total de 5 pontos, para 8 pontos no total, o que reflecte alunos sem inseguranças, medos ou preocupações elevados em relação a si ou às situações que o rodeiam. Na sub-escala *Popularidade*, pela pontuação apresentada (7 em 10 valores) os inquiridos têm uma percepção positiva, ainda que não muito elevada quanto à facilidade em fazer amigos e ao seu grau de popularidade, dado o sentimento de inclusão em ingressar em actividades de grupo variadas. Este resultado é um bom indicador de um auto-conceito positivo na adolescência, dada a importância dos pares nesta fase desenvolvimental. Outro factor muito importante para a promoção do auto-conceito dos adolescentes é a percepção física que têm de si próprios, nomeadamente no início da adolescência, dadas as transformações por que passam e o significado que estas têm entre os pares. Neste caso específico, mais uma vez se verifica uma pontuação positiva na sub-escala *Aparência e atributos físicos* (5 num total de 8 pontos) o que significa que os alunos desta amostra, de um modo geral, gostam do corpo que têm, tal como indicam nos itens que compõem esta sub-escala. Em suma, o grupo de inquiridos, mesmo na adolescência, apresenta um auto-conceito positivamente relevante.

Tais dados permitem sugerir a confirmação das hipóteses 1 e 2 devendo ser, no entanto, tais resultados, lidos com alguma precaução, atendendo ao tamanho da amostra.

No que concerne à Hipótese 3, ao correlacionar o PHCSCS-2 com a escala PACS-car, e uma vez que as variáveis se distribuem normalmente na amostra estudada ($p < .005$) e a homogeneidade de variâncias da amostra não se verifica, utilizou-se a Correlação paramétrica de Pearson (Quadro 3). Dado o modo de avaliação dos itens apresentados pela PACS-car e com o intuito de facilitar a análise dessa correlação optou-se por considerar apenas os resultados obtidos com as afirmações “Esta situação para mim seria fácil” e “O meu desempenho nesta situação seria excelente”, em cada situação apresentada pela própria escala.

Quadro 3. Coeficientes de correlação entre os resultados do PHCSCS-2 e da PACS-car

Variáveis das escalas		PHCSCS-2					
PACS-car		Asp. Comportam.	Ansiedade	Estatuto Intelectual	Popularidade	Aparência física	Satisfação-Felicidade
Trabalho extra	Sit. fácil	.144	.214	.249**	.292**	.322**	.190
	Desemp. excelente	.290**	.173	.308	.194	.190	.186
Prom. pessoal	Sit. fácil	.246*	.035	.152	.140	.284**	-.024
	Desemp. excelente	.297**	-.007	.093	-.010	.008	-.121
Liderar um grupo	Sit. fácil	.094	.240*	.167	.014	.111	.120
	Desemp. excelente	.085	.223*	.240	.143	.094	.056
Ajuda	Sit. fácil	-.007	.102	.077	.147	.133	.034
	Desemp. excelente	.084	.028	.137	.054	.050	-.075
Reunião	Sit. fácil	.216*	.284**	.251*	.119	.189	.246*
	Desemp. excelente	.196	.164	.331***	.155	.098	.143
Visita	Sit. fácil	.044	.360***	.267**	.227*	.337**	.307**
	Desemp. excelente	.187	.273**	.343***	.239*	.231*	.173

*p≤ .05 **p≤ .01 ***p≤ .001

Como se pode verificar no Quadro 3, os resultados apresentados revelam uma correlação positiva entre a PHCSCS-2 e alguns itens da PACS-car. Assim, de um modo geral, verifica-se que os alunos inquiridos, por apresentarem pontuações positivas e com relevância nas seis sub-escalas do auto-conceito, consideram as seis situações sociais apresentadas

“fáceis” e cujo desempenho é classificado como “excelente”. Neste caso específico verifica-se que, os inquiridos, por possuírem uma percepção positiva sobre do seu comportamento em situações na escola e em casa (sub-escala *Aspecto comportamental*) consideram que teriam um bom desempenho ao representar os seus colegas para falar com o psicólogo sobre questões inerentes ao processo de tomada de decisão vocacional (.290), seria uma tarefa fácil a de conversar persuasivamente com o aluno indisciplinado e resignado perante a escola (.246) sobre a importância da mesma nos seus futuros projectos de vida, considerando obter, um bom desempenho nessa tarefa (.297), e com facilidade apresentavam ao grupo de pais dos seus colegas os trabalhos realizados pelos mesmos, sobre o mundo profissional (.216).

Relativamente à sub-escala do auto-conceito, *Ansiedade*, esta correlaciona-se positivamente com as situações de *trabalho extra* (.214), de *nomeação para liderar um grupo* (.240 e .223), de *reunião* (.284) e de *visita* (.360 e .273). Estas parecem ser situações sociais que por implicarem o contacto e estabelecimento de relações interpessoais mais formais, requerem uma maior auto-confiança e menor ou nenhuma ansiedade. A sub-escala *Estatuto Intelectual e escolar* correlaciona-se positivamente com as situações de *trabalho extra* (.249 e .308), *liderar um grupo* (.240), *reunião* (.251 e .331) e *visita* (.267 e .343), as quais implicam o conhecimento, ainda que básico, do processo de tomada de decisão e relevância a este associado. Quanto à sub-escala *Popularidade*, constata-se correlações positivas, mais uma vez com a situação de *trabalho extra* (.292) e com a situação de *visita* (.227 e .239). Um dos contributos qualificantes das situações sociais anteriores, por implicar o relacionamento com actores sociais com domínio teórico e prático das temáticas de desenvolvimento vocacional e empregabilidade, passa pela facilidade no relacionamento interpessoal.

No que concerne à sub-escala *Aparência e atributos físicos*, esta com impacto acrescido na fase desenvolvimental em estudo – adolescência – regista-se correlações positivas com as situações de *trabalho extra* (.322), *promoção pessoal* (.284) e *visita* (.337 e .231) por serem situações que implicam o contacto com os outros e na conseqüente promoção da auto-imagem. Por último, a sub-escala *Satisfação-felicidade* apresenta correlações positivas com as situações sociais de *reunião* (.246) e *visita* (.307), as quais são as que parecem promover nos alunos maiores sensações de bem-estar e satisfação, por poderem implicar a realização pessoal do aluno enquanto líder, elemento representante do grupo-turma, realçando características pessoais que o mesmo considera significantes para si próprio. Constata-se, no quotidiano profissional, que o grau de satisfação que os indivíduos obtêm do trabalho é

proporcional ao grau em que são capazes de implementar e engrandecer o seu auto-conceito.

Em síntese, em relação às hipóteses formuladas, verifica-se que as hipóteses formuladas foram confirmadas, o que vem alertar para a necessidade de apostar na promoção do auto-conceito e das suas diferentes dimensões, tal como tem sido preconizado por Vaz Serra (1988), Veiga (1989), Pereira (1991) e Jacinto e Pereira (2006).

Esta investigação corrobora um estudo realizado por Veiga (2006), ao relacionar os seis factores do auto-conceito, acima apresentados, e o rendimento escolar em alunos do terceiro ciclo do ensino básico. Nesse estudo verifica-se uma relação positiva entre os factores *aspecto comportamental*, *ansiedade* e *estatuto intelectual* e o rendimento escolar. No Projecto Bússola, ainda que os valores obtidos sejam significativos nos seis factores, constata-se que estas correlações positivas verificam-se num maior número de situações sociais (propostas pela PACS-Car), com os três factores acima referidos e em menor número nos factores *Popularidade*, *Aparência Física* e *Satisfação-Felicidade*. Daqui poder-se-á depreender a eventual relação positiva entre o rendimento escolar e a percepção do desempenho pessoal em situações sociais, já que quer a variável *rendimento escolar*, quer a variável *competências sociais*, relacionam-se igualmente de modo positivo com os factores do auto-conceito *Aspecto Comportamental*, *Ansiedade* e *Estatuto Intelectual*. Sendo o aluno com bom rendimento escolar, um indivíduo com um auto-conceito elevado, sito é, um aluno com uma percepção da própria responsabilidade em várias situações, com auto-confiança e segurança em relação às situações com que se vai confrontando e que se vê a si próprio de uma forma positiva no que concerne ao rendimento obtido em tarefas individuais, trata-se, também de um aluno com uma percepção positiva quanto à própria competência em situações sociais. Assim, ao serem realizadas actividades promotoras do auto-conceito e refinadoras de competências sociais, parece estar a fomentar-se o sentido de responsabilidade do aluno e, conseqüentemente o seu investimento nas actividades escolares, contribuindo-se para a promoção do sucesso escolar.

7. ESTUDO II: PROJECTO BÚSSOLA – PROGRAMA DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL E INTERVENÇÃO SOCIAL NA ADOLESCÊNCIA (DEVISA)

7.1. Objectivos a atingir

A identificação das necessidades dos destinatários do Projecto Bússola, especificamente do Programa DEVISA, pressupõe o estabelecimento de um conjunto de objectivos prioritários. Através do Projecto Bússola, concretizado na implementação do Programa DEVISA pretende desenvolver-se e implementar estratégias que visem o desenvolvimento vocacional sem negligenciar a importância das atitudes de intervenção social na construção de projectos de vida conscientes, maduros e responsáveis.

Este Projecto tem como objectivos gerais, os seguintes:

- Sensibilizar os alunos para a importância do desenvolvimento vocacional na construção da sua identidade em momentos escolares que não apenas os correspondentes aos de transição escolar;
- Fomentar o desenvolvimento vocacional dos adolescentes, traduzido na reflexividade e na autonomia para a tomada de decisão, enquanto dimensão do desenvolvimento humano global;
- Promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos adolescentes, fomentando a sua consciência cívica, para que possam compreender estratégias de planeamento do futuro e aprender a tomar decisões, podendo recorrer à ajuda dos outros, se considerarem necessário;
- Incentivar a participação dos alunos nos seus processos de desenvolvimento e promoção social;
- Contribuir para a construção da identidade profissional do [adolescente](#), do seu projecto de carreira e de vida e de sucesso na sua implementação;
- Sensibilizar os pais/encarregados de educação para a importância das tomadas de decisão na construção de projectos de vida conscientes e para a importância da intervenção social no desempenho profícuo de actividades profissionais e na promoção do próprio bem-estar e dos outros;
- Envolver os pais/encarregados de educação no processo de desenvolvimento vocacional dos alunos e de competências sociais necessárias à construção de Projectos de Vida conscientes e reflexivos, contribuindo para uma efectiva participação escolar dos pais no mundo dos filhos.

7.2 . Destinatários e âmbito de intervenção

O Projecto Bússola, especificamente o Programa DEVISA, tem uma implementação em grupo promovendo a possibilidade de troca de experiências e vivências perspicazes de auto e heteroconhecimento e adequa-se ao conceito de *Educação Psicológica* dado o seu carácter impulsionador do processo pessoal da orientação vocacional no plano social, pressupondo o crescimento como um processo histórico-pessoal, aberto a várias possibilidades (Campos, 1990).

A promoção do desenvolvimento humano, através dos processos de desenvolvimento vocacional justifica-se, não apenas quando se vivem crises mas para facilitar a emergência de comportamentos mais autónomos (Campos, 1991) este, um dos intuitos específicos do Projecto Bússola, através da implementação do Programa DEVISA.

Segundo Moreno (2008), os profissionais de orientação devem ter bem presentes os desafios diários de educação para a carreira com os alunos e a orientação vocacional deve estar presente no currículo escolar desde o primeiro ano de escolaridade, para que o aluno comece a desenvolver a percepção da escola como o seu local de trabalho, comece a ser orientado no processo de tomada de decisões e de ultrapassagem das dificuldades diárias, projectando-as para tomadas de decisão futuras e dificuldades inerentes à prática da profissão desempenhada. O foco de orientação vocacional passa a ter uma concepção de natureza educativa, deixando de ser uma actividade periférica do sistema escolar e preparando o aluno para o desaparecimento das fronteiras entre viver, trabalhar e aprender.

Assim, especificamente o Programa DEVISA destina-se a todos os alunos que frequentam o oitavo (8º) ano de escolaridade e decorre em meio escolar, no âmbito do funcionamento da área curricular não disciplinar (ACND) “Área de Projecto”.

Em 2003 foi proposta uma nova forma de dinamização da “Área de Projecto” dos nonos (9ºs) anos de escolaridade, das escolas da zona centro de Portugal, promovendo a exploração e a decisão vocacional dos jovens, auxiliando-os no desenvolvimento de um projecto profissional (Königstedt & Taveira 2010). Especificamente, a adequabilidade da integração do Projecto Bússola na ACND “Área de Projecto” advém deste permitir a “articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa de intervenção, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos” (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro de 2001, CAPÍTULO II, artigo 5º). Assim, ao trabalhar-se este projecto estão a desenvolver-se competências nos domínios “Conhecimento do mundo do trabalho e das profissões e educação para o

empreendedorismo”, “Educação para a Igualdade de Oportunidades” e “Educação para a Solidariedade” (Despacho n.º 19308/2008. *Diário da República*, 2ª série – N.º 139 – 21 de Julho de 2008). Concomitantemente, a *Educação para a Carreira* tem vindo a ser perspectivada como um importante factor a ser incluído no currículo escola, permitindo que este contexto seja percepcionado pelos alunos como um local de trabalho onde são tomadas decisões permanentemente e superadas dificuldades inerentes, deixando de ser uma actividade periférica do sistema escolar, preparando os alunos para minimizar as fronteiras do viver, trabalhar e aprender (Taveira & Silva, 2008).

A implementação do Programa DEVISA a alunos do terceiro Ciclo do Ensino Básico (3º CEB), particularmente do 8º ano de escolaridade, prende-se numa (mais uma) tentativa de inverter os destinatários do Processo de Orientação, disponibilizado pelas entidades educativas – a escola. Desde a criação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), privilegiou-se, ao nível da Orientação Vocacional, uma intervenção centrada nos momentos de transição, nomeadamente o 9º e o 12º ano de escolaridade, o que se traduz numa intervenção demasiado pontual e tardia, com estratégias apenas de cariz “informativo”, em detrimento de uma intervenção mais continuada no tempo – ao longo do 3º CEB e do Ensino Secundário – não tão centrada no espaço de trabalho isolado dos SPO e no técnico de orientação, alargando o espectro de promoção do sucesso educativo e do desenvolvimento vocacional dos jovens adolescentes (Leão, 2007).

A dimensão do grupo de trabalho do Programa DEVISA é coincidente com número de alunos da turma, composto por, aproximadamente, trinta (30) alunos. A execução do Programa tem a duração de 20 sessões, contando, também, com a intervenção (in)directa dos pais/encarregados de educação dos alunos e de um psicólogo/professor, como elemento moderador/facilitador, com formação prévia para a dinamização, orientação e coordenação de todo o trabalho a desenvolver. O trabalho desenvolvido pelo moderador rege-se por um tipo de liderança *semidirectiva*, segundo a qual o mesmo adopta uma postura isenta de imposições e julgamentos, facilitando o estabelecimento de uma relação de confiança (Rogers, 1986). Simultaneamente, este Programa requer a orientação e moderação de um *líder facilitador*, que promova a interacção edificante entre os participantes no Programa, um *líder formador*, ao realizar exposições breves e concisas sobre as temáticas associadas ao desenvolvimento vocacional e à intervenção social e um *líder animador*, pela criação de um ambiente adequado ao desenvolvimento das competências pessoais e sociais de cada elemento (Jardim, 2003).

7.3 . Operacionalização do Programa DEVISA

7.3.1. Actividades e Estratégias a desenvolver ao longo do Programa

Ao longo da implementação do Programa DEVISA, são realizadas várias actividades, estas pressupondo diferentes estratégias, como um instrumento pedagógico que permite a melhor compreensão de cada objectivo predefinido (Jardim & Pereira, 2006).

No final pretende-se que, com a implementação do Programa DEVISA, seja proporcionado um espaço de reflexão e debate através da execução de estratégias que fundamentem as actividades propostas na planificação e no desenho didáctico das sessões, destacando-se: breves exposições, resolução de problemas, sessões de revisão, investigação em grupo, dinâmicas de apresentação e dinâmicas de encerramento, auto-registos, *brainstorming* e *ateliês* de trabalho.

7.3.2. Dinâmica estrutural das sessões

As actividades propostas no Programa DEVISA estão formadas para serem implementadas em sessões semanais de 90 minutos, realizadas uma vez por semana, na ACND “Área de Projecto” da turma, com começo no início do ano escolar, desenvolvendo-se ao longo do mesmo, sendo este entendido como “o período compreendido entre o dia 1 de Setembro de cada ano e o dia 31 de Agosto do ano seguinte” (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro de 2001, CAPÍTULO I, artigo 4º).

Cada sessão presencial segue uma estrutura-tipo, atendendo às seguintes fases (Jardim, 2003):

1ª Fase – Acolhimento. Inicialmente são dadas as boas vindas ao grupo e é assinada a folha de presenças (Anexo i). Ainda que este Programa esteja integrado numa ACND e a sua frequência assumir um carácter obrigatório, a folha de presenças revela-se bastante útil, permitindo avaliar as ausências e o consequente efeito sobre o impacto do Programa DEVISA em cada indivíduo.

2ª Fase – Revisão da sessão anterior. Seguidamente, em cada sessão é feita uma revisão da sessão anterior, recorrendo-se à Técnica de “brainstorming”. Aí, cada aluno é convidado a expressar-se, naturalmente, sobre o que mais recordam da sessão anterior. Na última sessão do Programa, a revisão e consequente aplicação da Técnica de

“brainstorming” estende-se à totalidade do Programa, procurando-se que os alunos assumam um compromisso de continuação do trabalho, traduzido na realização de estratégias aprendidas ao longo do mesmo. Para evitar que esta 2ª fase seja repetitiva e monótona, provocando desinteresse inicial na participação no Programa, o moderador do grupo de trabalho deve criar formas diferentes de operacionalizar a técnica de “brainstorming”. O término da fase de revisão da sessão anterior corresponde ao momento em que os principais conteúdos da sessão anterior foram referidos.

3ª Fase – Introdução ao tema da sessão. Em cada sessão é feita uma breve introdução ao tema a ser trabalhado, com a indicação dos objectivos que devem ser atingidos por todos os alunos no final da sessão.

4ª Fase – Dinâmica de cada sessão. O tema de cada sessão é dinamizado com estratégias (individuais e/ou grupais) previamente definidas. Após ser apresentada a actividade e a respectiva modalidade, quando necessário, são formados os grupos de trabalho. É importante que, imediatamente antes da realização do primeiro trabalho de grupo do Programa DEVISA, cada aluno seja sensibilizado para a importância de todos os elementos se sentirem membros do grupo (“sentido de pertença”), serem estimados e valorizados pelos colegas (“auto-estima”) e sentirem influentes das decisões tomadas no grupo (“poder de influência”).

5ª Fase – Avaliação da sessão. Em seguida, proporciona-se um momento de avaliação da sessão, onde cada aluno é convidado a indicar a apreciação que faz da sessão que passou (escrita ou oralmente). Nesta fase, os alunos expressam as suas sugestões ou críticas para uma readaptação e melhoria do Projecto Bússola – Programa DEVISA, em permanente construção.

6ª Fase – Encerramento da sessão. No final de cada sessão de trabalho é efectuada uma revisão das etapas percorridas. Se necessário, são dados eventuais avisos e lembretes para a próxima sessão.

As sessões e respectivas actividades desenvolvidas estão interligadas a fim de conferir certas características ao aluno que facilitem a adopção de condutas cada vez mais autónomas, levando-o a um estado de maturação vocacional.

7.3.3. Recursos e aspectos logísticos

Recursos humanos. Ao longo do desenvolvimento do Programa DEVISA o papel de determinados recursos humanos na sua operacionalização assume fulcral importância. Assim, este Programa conta com a intervenção de:

- Direcção da escola e respectivos docentes (aprovação do Projecto em Conselho Pedagógico);
- Director de turma (apresentação do projecto à turma e aos pais/encarregados de educação dos alunos);
- Psicólogo ou professor (como elemento de liderança, moderador e dinamizador das sessões);
- Profissionais de áreas de actividades específicas, representantes e apresentadores da sua profissão;
- Elementos pertencentes às organizações visitadas, aquando da realização das visitas de estudo planificadas;
- Pais/encarregados de educação dos alunos, através da sua participação directa no Programa – participação na tertúlia realizada – e do seu envolvimento indirecto – através da tomada de conhecimento do próprio Projecto;
- Alunos do 8º ano de escolaridade, elementos activos e destinatários do Projecto Bússola – Programa DEVISA.

Materiais de apoio. Ao longo da implementação do Programa DEVISA são necessários os seguintes materiais de suporte:

- Documentação destinada aos participantes (regulamento interno, contrato, fichas de trabalho individuais e de grupo, lista e folha de presenças, instrumentos de avaliação, certificado de participação ...);
- Meios técnicos para a realização eficaz de actividades de desenvolvimento vocacional (vídeo projector, computadores com acesso à Internet, máquina fotográfica, gravador-áudio, leitor de CD-ROM, CD-ROM's com música de relaxamento, extensões eléctricas, quadro branco/negro para escrever);
- Materiais vários (folhas de papel, esferográficas para escrever, manuais de pesquisa).

Instalações. O espaço central de implementação Programa é uma sala-de-aula, sendo, no entanto, pontualmente alargado a contextos exteriores ao espaço-escola (auditório, contextos organizacionais, sala de informática).

7.3.4. Princípios Éticos e Deontológicos

O desenvolvimento eficaz do Projecto Bússola, especificamente do Programa DEVISA, operacionaliza-se em torno de um conjunto de princípios éticos e deontológicos, próprios dos processos de intervenção, que todos os elementos participantes no Programa e o próprio moderador devem conhecer e seguir Wechsler (2001). Estes devem ser apresentados na primeira sessão do programa aos pais e encarregados de educação dos alunos participantes para que lhes sejam garantidas a abertura e segurança necessárias para o proveito máximo do Programa DEVISA (Anexo ii).

7.4. Planificação das sessões

O programa DEVISA estrutura-se em vinte sessões, indicadas no cronograma abaixo apresentado (Quadro 4).

Quadro 4. Cronograma das sessões do Programa DEVISA

Nº da acção		Designação
Acção I		<i>Apresentação do Projecto Bússola – Programa DEVISA</i>
Acção II		<i>Iniciação do desenvolvimento do Programa</i>
Acções III e IV		<i>Olá, eu sou...e gosto de mim</i>
Acções V e VI		<i>Descobrindo o mundo das profissões</i>
Acções VII a XIII	<i>Indo eu, indo eu a caminho de...</i>	
	Acções VII e VIII	<i>Preparação das visitas</i>
	Acções IX a XI	<i>Realização das visitas</i>
	Acções XII e XIII	<i>Após a realização das visitas</i>
Acções XIV e XV		<i>Entrevista a mim próprio</i>
Acções XVI e XVII		<i>“Rally Paper” Digital – Direitos das Profissões</i>
Acções XVIII e XIX		<i>Preparação da Tertúlia “A Bússola”</i>
Acção XX		<i>Avaliação do Projecto Bússola – Programa DEVISA. Encerramento.</i>

ACÇÃO I – APRESENTAÇÃO DO PROJECTO BÚSSOLA – PROGRAMA DEVISA

A.I. Objectivos

- Divulgação do Projecto Bússola a toda comunidade educativa e sensibilização para a importância da participação dos adolescentes no Projecto no seu desenvolvimento pessoal, social e vocacional;
- Apresentação das principais directrizes teóricas e da estrutura geral Programa, respondendo a questões do tipo “porque se faz...” e “como se faz...”;
- Promoção do envolvimento dos Directores de Turma nos processos de desenvolvimento vocacional e intervenção social dos alunos;
- Divulgação do Programa, pelo Directores de Turma, junto dos alunos;
- Apresentação do moderador responsável pela dinamização e moderação das sessões;
- Exposição dos princípios éticos e deontológicos aplicados no Programa DEVISA.

A.I. Actividades e procedimentos

O Projecto Bússola, especificamente o Programa DEVISA, é, inicialmente, apresentado em conselho Pedagógico aos docentes, para posterior divulgação junto dos Directores de Turma dos 8ºs anos de escolaridade da escola.

Posteriormente é realizada uma sessão conjunta para pais/encarregados de educação e alunos, propiciando-se uma oportunidade de comunicação entre educadores e educandos e envolvendo a família no processo de desenvolvimento vocacional dos alunos e nas acções de intervenção social contribuindo, assim, para uma efectiva participação dos pais no mundo escolar dos filhos.

Nesta primeira sessão é, também, apresentado o elemento dinamizador das sessões do programa de intervenção – psicólogo ou professor – e são expostos e formalizados os conteúdos gerais do programa, nomeadamente os objectivos, a pertinência, o seu modo de funcionamento (contextualização, horário e estrutura geral), o “Regulamento Interno do Funcionamento do Programa” (Anexo iii) e o documento de “Autorização do Encarregado de Educação” (Anexo iv) na participação do educando na totalidade das sessões, inclusive nas visitas de estudo programadas, e tomada de conhecimento do Projecto.

Posteriormente, o moderador apresenta os princípios éticos e deontológicos essenciais ao bom funcionamento de um programa de intervenção (Anexo 2), segundo Wechsler (2001).

A.I. Material utilizado

- “Regulamento Interno do Funcionamento do Programa;
- “Autorização dos Encarregados de Educação”;
- “Princípios Éticos e Deontológicos a seguir no Projecto Bússola – Programa DEVISA”;
- Esferográfica para escrever.

ACÇÃO II – INICIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA

A.II. Objectivos

- Estabelecimento do conhecimento entre o moderador e os alunos participantes, para o estabelecimento de uma relação profícua de trabalho;
- Iniciação da formação do grupo de trabalho enquanto tal, mediante a apresentação dos objectivos do Programa e a negociação de regras de trabalho, através do regulamento de funcionamento do programa;
- Sensibilização dos alunos para o reconhecimento do desenvolvimento vocacional enquanto estratégia de intervenção social;
- Identificação das expectativas, intenções, projectos escolares e/ou profissionais dos alunos e a sua sensibilidade para actividades de intervenção social, enquanto elementos condicionantes do desenvolvimento vocacional;
- Realização do primeiro momento de avaliação do Programa DEVISA – análise de *Base Line*;
- Tomada de conhecimento dos princípios éticos e deontológicos aplicados no Programa DEVISA.

A.II. Actividades e procedimentos

A segunda sessão do Programa DEVISA tem início com a apresentação do elemento moderador ao grupo de alunos e do seu papel ao longo do Programa.

Continuamente, é apresentado e explicado o propósito central do Projecto Bússola – Programa DEVISA e apresentados os principais objectivos, o tipo de actividades realizadas ao longo das sessões do programa e a forma de avaliação do mesmo, contando com e solicitando a participação activa dos alunos nestes momentos. Concomitantemente, o moderador dá a conhecer a importância da orientação vocacional e do desenvolvimento vocacional, como estratégias de intervenção social. Aí o grupo de trabalho tem oportunidade de conhecer e/ou recordar, discutir e reflectir sobre a definição de conceitos como intervenção social, cidadania activa e voluntariado (Anexo 2) e sobre o papel activo e importante de cada um, aquando do desenvolvimento de competências sociais impulsionadoras de uma cidadania activa, no combate à exclusão social e na edificação de uma sociedade justa e democrata. A apresentação e discussão dos conteúdos temáticos acima identificados, adquire supremacia pela sua inclusão no ano de 2011, como o Ano Europeu das Actividades Voluntárias que Promovam uma Cidadania Activa.

De facto, a orientação vocacional e o desenvolvimento vocacional devem ser considerados um barómetro social, cultural, económico e político, pois o modo como são concebidos, implementados e desenvolvidos reflectem modos distintos de preconizar o desenvolvimento humano numa das dimensões que, com o advento da modernidade, adquiriu centralidade em termos identitários – a opção e o exercício de uma profissão (Leão, 2007).

Em seguida, é proposta a realização de uma dinâmica de apresentação, do tipo quebra-gelo, denominada “Caça ao Tesouro” (Anexo v), a qual permite facilitar o início do conhecimento interpessoal e contribuir para quebrar eventuais constrangimentos e resistências habituais à interacção entre os elementos de um grupo.

Posteriormente, os alunos são convidados a identificarem as suas principais expectativas quanto ao Programa DEVISA, registando-as em documento próprio (Anexo vi), e partilharem com o grande grupo/turma o que registaram. Com esta actividade pretende-se recolher informação necessária à consolidação da avaliação final do programa implementado.

Depois são apresentadas e clarificadas algumas regras de funcionamento do grupo. O estabelecimento de regras, à semelhança de outras situações, é importante para o grupo adquirir uma dinâmica funcional para que, a partir daí, se possa trabalhar e desenvolver

positivamente o Programa. No estabelecimento de regras, cada aluno assume um papel importante na sua negociação, para que cada aluno se sinta responsável pelo seu cumprimento. Aí deve ser abordada a questão das faltas às sessões e o seu registo, efectuado através de uma grelha de presenças, onde constam os nomes de todos os elementos do grupo. É importante que os alunos tenham a noção das implicações da sua ausência, quer para os próprios, quer para a dinâmica do grupo, na realização das actividades planeadas para cada sessão. Neste sentido é apresentada e distribuída, aos alunos, a “Listagem de regras a cumprir ao longo do Programa DEVISA” (Anexo vii). Desde a primeira sessão, o moderador deve ganhar o respeito dos alunos e criar um ambiente agradável à aprendizagem. Ao serem trabalhadas as regras de funcionamento do grupo com os alunos, o moderador deve contribuir para esse ambiente de aprendizagem e, simultaneamente, de diversão, alegria e bem-estar (Cruz *et al.*, 1998).

Após a negociação das regras, os elementos do grupo devem definir o nome a atribuir ao seu grupo de trabalho, com a moderação e condução da discussão pelo elemento moderador.

Continuamente, é realizado o primeiro momento de avaliação do Programa DEVISA – análise de *Base Line* – através da administração, aos alunos, da Escala de Auto-Conceito de Piers-Harris (adapt. Veiga, 2005) e da Prova de Avaliação de Competência Social – em contexto de Carreira (adapt. Araújo & Taveira, 2009). Nesta fase da avaliação do Programa, antes da aplicação do mesmo aos alunos, pretende-se avaliar o auto-conceito e o grau de desempenho do aluno em situações sociais, sem a eventual influência do Programa nos dois construtos acima referidos.

Para formalizar a implementação e respectiva participação no Programa DEVISA, cada aluno deve assinar um contrato (Anexo viii) onde constam os principais direitos e deveres do aluno e do psicólogo. No mesmo documento, o aluno deve redigir as principais regras de funcionamento do seu grupo de trabalho e assinar o mesmo documento, assim como o moderador, assumindo a sua participação no mesmo Projecto.

Nesta fase estão, assim, delineados os parâmetros essenciais de uma relação que se estenderá ao longo de um ano lectivo.

A.II. Material utilizado

- Documento “2011 – Ano Europeu das Actividades Voluntárias que Promovam uma Cidadania Activa”;
- Ficha “Caça ao tesouro”;
- Ficha “As minhas expectativas”;
- “Listagem de regras a cumprir ao longo das sessões do Programa DEVISA”
- Escala de Auto-Conceito de Piers-Harris;
- Prova de Avaliação de Competência Social – em contexto de Carreira;
- Contrato;
- Esferográfica para escrever.

ACÇÕES III-IV – OLÁ, EU SOU...E GOSTO DE MIM

A.III-IV. Objectivos

- Definição de auto-conceito e de auto-estima e caracterização da sua formação;
- Promoção da aceitação da diferença, da confiança, da amizade, da entre-ajuda e de bons níveis de auto-estima, com vista à preparação para uma vida em cidadania democrática;
- Relacionamento entre o auto-conceito e a auto-estima através do desempenho de tarefas de intervenção social;
- Sensibilização para a importância do auto-conceito na tomada de decisão e, consequentemente, na construção dos Projectos de vida pessoais e no maior ou menor envolvimento em actividades de intervenção social.

A.III-IV. Actividades e procedimentos

Após revisão da sessão anterior, o moderador introduz a sessão com a apresentação, previamente preparada, dos conteúdos sobre o auto-conceito e a auto-estima, a respectiva definição, os processos de formação, o papel dos outros na construção do auto-conceito e o significado atribuído ao comportamento e ao que os outros dizem do próprio (Fachada, 1991). Nesta fase é discutida, com os alunos, a relação existente entre o auto-conceito, a

auto-estima e a auto-confiança no desempenho das tarefas, em geral, e nas acções de intervenção social, em particular. O psicólogo deve trabalhar a definição de intervenção social e do seu impacto no processo de inclusão social e cidadania e salientar a importância do auto-conceito nas tomadas de decisão pessoais e na construção de Projectos de Vida.

O facto de cada indivíduo ter um maior ou menor envolvimento em actividades de intervenção social e ter determinadas tomadas de decisão em detrimento de outras, depende, com maior ou menor significância, das imagens que tem acerca de si próprio, do que pensa e do que consegue realizar. Assim, parece necessário que cada aluno tenha bem clarificado o *conceito* que tem de si próprio, para saber até onde vai e que percursos segue.

Após a apresentação e discussão teórica é realizada com os alunos a actividade de grupo “O que eu sou e (não) se vê ao espelho” (Anexo ix), através da qual os alunos têm a oportunidade de reflectir e identificar as suas características físicas, psíquicas e emocionais (Moreira, 2004).

Em seguida é realizada a actividade “Quem sou eu”, na qual é pedido aos alunos que façam “adivinhas” sobre si (Anexo x). Esta actividade promove a oportunidade de cada um reflectir sobre as suas características pessoais e tomar conhecimento da percepção que os outros têm de si próprio, bem como a percepção que têm dos colegas (Ashland Appetizer, s.d.).

Posteriormente, os alunos são convidados a realizar uma actividade de identificação de qualidades e características próprias menos positivas (“manias”) de um modo lúdico e interactivo (Anexo xi).

A actividade seguinte a realizar – “Como ter uma imagem positiva” – (Anexo xii) representa uma oportunidade para os alunos reflectirem e identificarem sobre as suas características positivas e a sua importância no seu desenvolvimento pessoal, social e social (Marujo, Neto & Perloiro, 1999). Opostamente às actividades anteriores, esta é uma tarefa individual, através da qual cada aluno tem oportunidade de aprender o modo de construção e manutenção de características pessoais positivas.

Por fim, é realizada a actividade “Críticas construtivas” (Espada & Quilles, 2007) seguida pela avaliação da sessão. Esta actividade permite que os alunos reestruturem as formas de efectuarem críticas, tornando-as críticas construtivas (Anexo xiii).

A.III-IV. Material utilizado

- Ficha “O que eu sou e não se vê ao espelho”;
- Ficha “Quem sou eu”;
- Ficha “Qualidades e Manias”;
- Ficha “Como ter uma imagem positiva”;
- Ficha “Críticas construtivas”;
- Computador e projector;
- Folha de papel e esferográfica para escrever.

ACÇÕES V-VI – DESCOBRINDO O MUNDO DAS PROFISSÕES

A.V-VI. Objectivos

- Promoção da tomada de conhecimento das áreas profissionais de “*Trabalho com Máquinas*” e “*Trabalho em Tecnologia*”, “*Trabalho em Artes*”, “*Trabalho com Pessoas*” e “*Trabalho em Gestão e Serviços*”;
- Exemplificação das áreas profissionais apresentadas com a exposição de duas profissões ilustrativas de cada área;
- Exploração das representações dos alunos sobre determinadas profissões e as expectativas sobre o mundo do trabalho;
- Estimulação da reflexão sobre as vantagens e as desvantagens que as escolhas implicam;
- Sensibilização para a importância e necessidade de (re)pensar nas diversas alternativas formativas e profissionais na construção dos seus projectos de vida;
- Promoção da oportunidade de expressão das suas preferências e aspirações pessoais.

A.V-VI. Actividades e procedimentos

Nestas sessões, destinadas para a operacionalização dos objectivos expostos, o moderador começa por apresentar as áreas profissionais “*Trabalho com Máquinas*” e “*Trabalho em Tecnologia*”, “*Trabalho em Artes*”, “*Trabalho com Pessoas*” e “*Trabalho em Gestão e*

Serviços” (Agência Nacional para a Qualificação I.P., 2009a). Pretende-se que, na primeira sessão, sejam apresentadas duas áreas de interesse e, na segunda sessão, três áreas.

Na apresentação de cada área é definido o seu campo de actuação e são apresentados os procedimentos gerais característicos e as “posturas profissionais”, isto é, os comportamentos que se esperam de um profissional dessa área de interesse.

Após a apresentação de cada área de interesse é visualizado um filme, onde são apresentadas uma (1) ou duas (2) profissões características dessa área.

No final, os alunos devem proceder a uma análise de cada Área de Interesse. Esta análise passa pelo preenchimento, em grupo de três (3) alunos, aproximadamente, em documento próprio (Anexo xiv), de acordo com o seu ponto de vista, das vantagens e desvantagens de cada área apresentada. O preenchimento desde documento é faseado, uma vez que os alunos preenchem o mesmo documento em várias sessões, à medida que vão sendo apresentadas as “Áreas de Interesses”.

A.V-VI. Material utilizado

- Manual da Agência Nacional para a Qualificação “Guia das Profissões”;
- Filmes com as profissões escolhidas para apresentação;
- Monitor e projector para apresentação dos filmes;
- “Áreas de interesses e actividades: vantagens e desvantagens”;
- Esferográfica para escrever.

ACÇÕES VII-XIII – INDO EU, INDO EU A CAMINHO DE...

A.VII-XIII. Objectivos

- Promoção da oportunidade de conhecer o mundo do trabalho;
- Promoção da obtenção de uma perspectiva do que é uma organização, no âmbito das condições físicas de trabalho, da organização de serviços, do seu organigrama específico e das relações interpessoais profissionais que se estabelecem;
- Promoção do conhecimento específico das profissões de um determinado sector, nomeadamente o perfil pessoal e as competências profissionais que cada actividade pretende;
- Desconstrução de eventuais estereótipos associados a uma profissão específica, clarificando a importância do seu papel numa organização e os benefícios a ela associados.

A.VII-XIII. Actividades e procedimentos

1. Preparação das visitas (sessões VII e VIII)

Inicialmente, os alunos e o moderador identificam as organizações onde se desempenham as profissões integradas nas áreas de interesses apresentadas nas sessões anteriores. Por uma questão de optimização de tempo e recursos deve tentar-se concentrar duas (2) ou três (3) áreas de interesse numa organização, traduzidas, assim, num total de duas (2) visitas de estudo.

Identificadas as organizações, é estabelecido o contacto com o elemento da organização responsável pelo contacto da organização com elementos externos e, particularmente, elemento encarregado da visita dos alunos à mesma (geralmente, profissional do Departamento de Recursos Humanos da Organização).

Aquando desse contacto e da realização do pedido de autorização formal, é agendado dia/hora da visita à organização.

Após este contacto e formalizada a respectiva visita, os alunos devem efectuar uma pesquisa prévia das principais características da organização a visitar e realizar um pequeno guião de entrevista, onde constem várias questões a colocar por um aluno porta-voz, nomeado para o efeito, no dia da visita (Anexo xv).

Os alunos devem, também, preencher o “Guia de Observação” (Anexo xvi) a utilizar no dia da visita, por cada um, à medida que a visita se vai realizando.

2. Realização das visitas (sessões IX a XI)

No dia da realização de cada visita organiza-se o grupo de trabalho e distribui-se por cada aluno o material elaborado para a visita: o “Guião de entrevista” para o porta-voz, o “Guia de observação” e uma esferográfica para cada aluno.

Chegados à organização, o porta-voz do grupo de trabalho, previamente eleito para o efeito, deve reunir com um elemento da organização visitada e realizar-lhe a entrevista, previamente preparada.

Aquando do desenrolar da visita, cada aluno deve ir preenchendo o “Guia de Observação” e, paralelamente, esclarecendo dúvidas que possam surgir, estando, assim, proporcionado o diálogo entre os alunos e o colaborador da organização que os acolhe e acompanha na visita.

3. Após a realização das visitas (sessão XII e XIII)

No final das visitas realizadas a informação obtida pelo porta-voz e pelos restantes alunos durante as mesmas deve ser organizada, sistematizada e analisada, culminando com a realização de um relatório da visita.

A restante informação obtida (escrita, fotografias, gravações...) deve ser devidamente preparada para que os trabalhos daí resultantes possam ser apresentados à comunidade escolar e aos pais/encarregados de educação.

No final, pretende-se que as visitas às várias organizações possibilitem aos alunos a tomada de conhecimento real das múltiplas profissões que existem no mercado de trabalho.

A.VII-XIII. Material utilizado

- “Guião da entrevista”;
- “Fichas de observação”;
- Esferográfica para escrever;
- Máquina fotográfica;
- Gravador-áudio;
- Outro material necessário para a realização das visitas de estudo.

ACÇÕES XIV-XV – ENTREVISTA A MIM PRÓPRIO

A.XIV-XV. Objectivos

- Auxílio na projecção futura dos alunos a partir dos próprios valores e aspirações;
- Contribuição para a construção de um Projecto de Vida;
- Facilitação da reflexão sobre os planos de vida, fazendo com que os alunos pensem e construam o seu Projecto de Vida;
- Discussão sobre o que torna os planos reais e sobre a possibilidade de ser feliz agora.

A.XIV-XV. Actividades e procedimentos

Nos momentos anteriores à realização da actividade proposta, o moderador deve fomentar no grupo de trabalho um ambiente sereno e tranquilo, com música de relaxamento, favorável à concentração e à reflexão, realizando um exercício de respiração e relaxamento prévio (Queirós, 2010). Para tal, os alunos são convidados a colocarem-se em círculo, voltados para o centro, na posição mais confortável para cada um (deitados, sentados no chão, sentados numa cadeira...). Em seguida é-lhes pedido que fechem os olhos e sigam as indicações do moderador:

- *Primeiro, vamos fazer uma respiração profunda, a seguir, e ao mesmo tempo que inspiramos, dizemos para nós próprios “Inspiro e acalmo o meu corpo” e quando expiramos dizemos “Relaxo”.*

Repete-se algumas vezes este exercício até criar um ambiente calmo.

Em seguida, solicita-se aos alunos que se imaginem daqui e quinze (15) anos e aí darão uma entrevista sobre si mesmos. Na entrevista devem demonstrar o máximo de competências (pessoais, familiares, profissionais, sociais...). Para tal têm como guião de entrevista, um documento particularmente construído para o efeito, o qual devem preencher o mais detalhadamente possível - “Uma entrevista a mim próprio – guião” (Anexo xvii). Para a realização desta actividade, cada aluno deve imaginar-se detalhadamente, descrevendo-se como será, o que estará a fazer e como e qual será o seu trabalho, a sua família e as amizades...

No final da actividade formam-se pequenos grupos de discussão (4 elementos), onde cada aluno relata o que respondeu na entrevista que efectuou a si próprio. Em seguida, o moderador sugere que cada aluno reflecta sobre a exequibilidade desses projectos, relacionando-os com as suas actuais aspirações.

Questões orientadoras da discussão nos grupos de trabalho:

- *Como gostaria que fosse a minha vida daqui a 15 anos?*
- *É difícil imaginar o futuro? Porquê?*
- *Que actividades gostaria de fazer?*
- *Que aprendizagens terei de fazer para poder exercê-las?*
- *Que capacidades terei de desenvolver?*
- *Que mudanças de atitude terei de concretizar?*
- *O que faz com que os sonhos se tornem realidade: sorte, esforço ou planificação?*
- *Existe algo que possa fazer agora para que os meus sonhos “se transformem em realidade” no futuro?*
- *Os objectivos mudam?*

O moderador promove a discussão sobre as vantagens e desvantagens das opções que os alunos foram fazendo, ao imaginar o seu futuro, tendo em conta o que, efectivamente, pretendem alcançar.

Esta sessão permite que os alunos vejam qual o impacto da actividade profissional escolhida na sua vida pessoal, social, na sua saúde, etc..

Nesta fase deve ser transmitida a ideia da importância de se fazer planos, ter sonhos e metas, construir um projecto de vida que oriente o “caminhar” de cada um, ter uma visão de futuro e de onde se quer chegar e, então, construir o futuro no presente.

No final da sessão é lido o texto “A Vida”, de Henfil e distribuído uma cópia do mesmo aos alunos para levarem consigo e reflectirem (Anexo xviii).

A.XIV-XV. Material utilizado

- Leitor de CD e CD com música de relaxamento;
- “Entrevista a mim próprio (guião)”;
- Texto “A Vida”, de Henfil;
- Esferográfica para escrever.

Nota. As sessões VII a XV do Programa DEVISA são adaptadas às actividades “Visitas de estudo a locais de trabalho” e “Daqui a 15 anos...” do “Manual de Exploração Vocacional. Escolhas com futuro: qualifica-te para uma profissão” (Agência Nacional para a Qualificação I. P., 2009)

ACÇÕES XVI-XVII – “RALLY PAPER” DIGITAL – DIREITOS DAS PROFISSÕES

A.XVI-XVII. Objectivos

- Sensibilização dos alunos para a importância da educação para a cidadania na construção de Projectos de vida;
- Promoção de acções de intervenção social junto dos alunos, através do conhecimento dos seus deveres e direitos enquanto cidadãos, futuros trabalhadores;
- Criação de um ambiente promotor de igualdade de oportunidades, como estratégia de combate à exclusão social;
- Pesquisa sobre os direitos e deveres do trabalhador;
- Análise e reflexão sobre o interesse social da informação recolhida na vida de cada um;
- Sensibilização para a necessidade do conhecimento total dos direitos/deveres pessoais, enquanto cidadãos e trabalhadores, de um modo particular, para a optimização da integração social;

- Sensibilização para a importância do bom funcionamento em grupo para o alcance de objectivos propostos;
- Estímulo para o trabalho em equipa e todos os valores sociais derivados dessa acção.

A.XVI-XVII. Actividades e procedimentos

Os alunos organizam-se em grupos de 5 elementos, aproximadamente, e, tendo como base o documento “Direitos e deveres do trabalhador – guião de pesquisa” (Anexo xix) iniciam uma pesquisa pela *Web* sobre os “Direitos e Deveres do Trabalhador”.

Cada grupo de trabalho elege um elemento líder e porta-voz, como estratégia de optimização do funcionamento do mesmo ao longo do desempenho da tarefa proposta e para apresentar ao grande grupo os resultados da pesquisa obtida.

Devidamente organizados, os alunos iniciam o trabalho de pesquisa dos direitos e deveres do trabalhador, à medida que vão preenchendo o documento “Direitos e deveres do trabalhador-Guião de Pesquisa”. Para a realização desta tarefa, cada grupo tem, aproximadamente, 60 minutos.

No final da pesquisa, os grupos juntam-se em grande grupo e o porta-voz de cada grupo apresenta os resultados obtidos, seguindo a estrutura do documento de suporte.

A.XVI -XVII. Material utilizado

- “Direitos e deveres do trabalhador – guião de pesquisa”;
- PC’s com ligação à Internet;
- Esferográfica para escrever.

ACÇÕES XVIII-XIX – ORGANIZAÇÃO DA TERTÚLIA “A BÚSSOLA”

A.XVIII-XIX. Objectivos

- Organização de uma tertúlia entre os alunos participantes no Projecto “A Bússola” e os pais/encarregados de educação dos mesmos;
- Sistematização de toda a informação recolhida ao longo das sessões do Programa para a elaboração de uma “bolsa” de assuntos e temas a serem trabalhados na tertúlia;
- Promoção da responsabilização na organização de eventos sociais que contem com a importância de todos os elementos, sem distinção;
- Sensibilização e envolvimento os pais/encarregados de educação para a importância do desenvolvimento vocacional na construção de projectos de vida conscientes e aglutinadores de atitudes de intervenção social.

A.XVIII-XIX. Actividades e procedimentos

Após a revisão das sessões anteriores, o moderador inicia a sessão com a definição de “tertúlia” e convida os alunos a serem elementos organizadores da tertúlia “A Bússola”, dirigida aos seus pais/ encarregados de educação.

Esta tertúlia representa uma forma de encerramento do Programa DEVISA, lançando para discussão temas e ideias que foram sendo abordados e questionados ao longo do Programa.

Inicialmente, através da técnica de *“brainstorming”* o moderador vai registando os temas ou assuntos que o grupo vai lançando para serem alvo de discussão e debate com os pais/encarregados de educação. Após a recolha desses temas, são seleccionados os temas geradores de maior discussão e troca de ideias entre os pais/encarregados de educação e os alunos.

Com esta tertúlia pretende-se que os alunos tenham conhecimento do papel e da posição dos seus educadores no processo de desenvolvimento vocacional e na construção de projectos de vida e que os pais/encarregados de educação tomem conhecimento da atitude dos seus educandos perante a construção do seu próprio projecto de vida e do seu papel activo no processo de desenvolvimento vocacional.

A partir das ideias obtidas, estrutura-se a sessão e elegem-se três (3) elementos moderadores da tertúlia. Concomitantemente, é planificada e operacionaliza toda a logística associada à concretização da Tertúlia, desde a realização dos convites aos pais, à reserva de sala na escola, à preparação de chá e biscoitos acompanhantes da tertúlia e à criação de certificados de participação para educadores e educandos participantes na tertúlia.

Nesta sessão com os pais/encarregados de educação, os alunos apresentam os resultados das visitas que efectuaram às organizações no início do Programa, preparando, nestas sessões, a forma de apresentação desses resultados.

A.XVIII-XIX. Material utilizado

- Papel e esferográfica para escrever.

ACÇÃO XX – AVALIAÇÃO DO PROJECTO BÚSSOLA-PROGRAMA DEVISA. **ENCERRAMENTO**

A.XX. Objectivos

- Facilitação da oportunidade de expressar a opinião pessoal do Projecto Bússola, especificamente do Programa DEVISA e confrontar as expectativas com os ganhos efectivos com a participação no Programa;
- Propiciação do segundo momento de avaliação do Programa DEVISA;
- Recordação de acontecimentos ou situações agradáveis que tenham ocorrido ao longo da implementação do Programa para controlar as próprias emoções positivamente;
- Conclusão da implementação do Programa DEVISA.

A.XX. Actividades e procedimentos

Na XX sessão de implementação do Programa DEVISA, os alunos participantes têm a oportunidade de expressar o impacto do Programa DEVISA na sua vida, através do preenchimento de um documento “*Apreciação Pessoal do Programa DEVISA*” (Anexo xx), sendo este de carácter anónimo e confidencial.

Em seguida é redistribuída, pelos alunos, a ficha “As minhas expectativas”, preenchida na acção I. Aí são analisados os registos que fizeram nesse documento e analisada e discutida, em grupo, a correspondência do Projecto às expectativas de cada um.

O momento seguinte caracteriza-se pelo segundo momento de avaliação do Programa, no qual se fará uma avaliação global do Programa, através de nova administração, aos alunos, da Escala de Auto-Conceito de Piers-Harris – Piers-Harris Children’s Self- Concept Scale- PHCSCS-2 (adaptação de Veiga, 2005) e da Prova de Avaliação de Competência Social – em contexto de Carreira (PACS-Car), adaptada por Araújo e Taveira 2009. Com a análise dos resultados destes instrumentos de avaliação pretende-se efectuar uma primeira avaliação do impacto do Programa DEVISA, ao nível do auto-conceito e do desempenho pessoal em situações sociais, comparando os resultados de aplicação dos mesmos instrumentos, imediatamente antes e depois da implementação do Programa.

Posteriormente, os alunos são convidados a participar numa actividade de inteligência Emocional – “Algo de agradável que me aconteceu – controlar as minhas emoções” (Anexo xxi) – para que, através recordação de acontecimentos positivos ocorridos ao longo do Projecto A Bússola, os alunos sejam capazes de controlar as próprias emoções positivamente (Queirós, 2010).

No final da sessão cada aluno recebe um certificado pela sua participação no Projecto Bússola-Programa DEVISA (Anexo xxii), assumindo um compromisso de continuação do trabalho desenvolvido e vendo formalizada a sua capacidade de construção de Projectos de Vida consciente e reflectida, tendo em conta a importância da intervenção social em todo este processo.

A.XX. Material utilizado

- Exercício de avaliação pessoal “*Apreciação Pessoal do Programa DEVISA*”;
- Ficha “As minhas expectativas”;
- Escala de Auto-Conceito de Piers-Harris;
- Prova de Avaliação de Competência Social – em contexto de Carreira;
- Ficha “Algo de agradável que me aconteceu. Controlar as minhas emoções”;
- Esferográfica para escrever;
- Certificado de participação no Projecto Bússola – Programa DEVISA.

7.5. Avaliação do Programa e sua eficácia

A cientificidade de um programa de intervenção, em geral, e do Programa DEVISA, em particular, é determinada pelo desenho da avaliação a ele subjacente. À semelhança de outros programas de intervenção, a avaliação do Programa DEVISA permite a identificação, o esclarecimento e a aplicação de critérios sustentáveis determinantes do valor, da qualidade, da utilidade e da eficácia do desenvolvimento vocacional e da intervenção social na construção de um projecto de vida (Worthen, Sanders & Fitzpatrick, 2004).

A fim de ser realizado um estudo da eficácia do Programa DEVISA, verificando-se até que ponto os objectivos estabelecidos foram atingidos, pretende-se efectuar uma avaliação ao longo de todo o ciclo da intervenção, traduzida em três momentos de avaliação: imediatamente antes do início do Programa DEVISA – análise de *Base Line* – na última sessão de implementação do Programa, correspondente à 20ª sessão, onde se fará uma avaliação global do programa, e após três (3) meses o término de implementação do Programa – sessão de *Follow Up*.

Nos três momentos de avaliação são aplicados dois instrumentos de avaliação: 1) a escala de auto-conceito de Piers-Harris – Piers-Harris Children's Self- Concept Scale-PHCSCS-2 (adaptação de Veiga, 2005) e 2) a Prova de Avaliação de Competência Social – em contexto de Carreira (PACS-Car), adaptada por Araújo e Taveira 2009. Através da utilização destes instrumentos é possível recolher dados sobre a evolução do auto-conceito dos participantes e do seu grau de desempenho numa determinada situação social.

Esta forma de avaliação do Programa DEVISA requer a existência de dois grupos – grupo experimental e grupo de controlo – de forma a avaliar os eventuais ganhos para os participantes ao nível do desenvolvimento vocacional, do processo de tomada de decisão e da intervenção social. O grupo experimental é constituído pelos elementos participantes no Programa DEVISA e o grupo de controlo é formado por um grupo de elementos não participantes no Programa, também do 8º ano de escolaridade da mesma escola. Ambos os grupos são sujeitos aos três momentos de avaliação, acima identificados, para avaliação do impacto do mesmo programa.

Paralelamente à realização destes momentos de avaliação, esta etapa do programa é concretizada, também, considerando as presenças/ausências dos alunos, registadas nas folhas de presenças construídas para o efeito, de modo a avaliar o impacto do Programa.

Por último, com objectivo semelhante, na última sessão do Programa DEVISA, os alunos devem preencher o documento “*Apreciação Pessoal do Programa DEVISA*” (Anexo xx), onde podem expressar a sua opinião pessoal face este programa de intervenção, bem como os contributos adquiridos para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Nesta fase do Programa DEVISA, à semelhança de outros programas de intervenção, o moderador do Programa tem um papel determinante no processo de avaliação do programa (Dias, 2006). O adequado conhecimento que este deverá ter do grupo com quem trabalha, permite-lhe fazer uma avaliação do impacto do programa de intervenção, de forma rigorosa. A observação dos participantes, individualmente e do grupo, das dinâmicas a este associadas, das questões que vai colocando e respostas que vai obtendo e das conversas formais e informais que vai estabelecendo com o grupo de trabalho, são procedimentos essenciais para uma reflexão perspicaz do desenvolvimento vocacional e da intervenção social na adolescência dos participantes.

CONCLUSÃO INTEGRATIVA DOS ESTUDOS

O Projecto Bússola, através da investigação apresentada, pretendeu, aprofundar teórica e empiricamente as temáticas da educação para a cidadania, do auto-conceito e do seu impacto no desenvolvimento vocacional e nas tomadas de decisão a ele associadas, bem como a influência de acções de intervenção social em todo este processo, com adolescentes a frequentar o 8º ano de escolaridade.

Fruto da revisão teórica e de múltiplos estudos realizados com indivíduos nesta fase desenvolvimental verifica-se que o auto-conceito adquire um papel primordial no ciclo desenvolvimental, em geral, e na adolescência, em particular. São as profundas alterações físicas, o redireccionamento da importância dos modelos na vida do indivíduo (dos pais para os pares) e as veementes reestruturações cognitivas e emocionais que caracterizam e preponderam a construção da identidade do indivíduo.

Simultaneamente, esta fase integra um primeiro momento de tomada de decisão vocacional, coincidente com a transição do 3º Ciclo do Ensino Básico para o Ensino Secundário. Pela tensão e ansiedade que gera este momento, o Projecto Bússola pretende antecipar as situações de reflexão e tomada de decisão vocacionais, contribuindo para que esta etapa seja o resultado de um processo vocacional com momentos de reflexão, questionamento, pesquisa, auto-conhecimento e sensibilização para problemáticas tão presentes no quotidiano, como a inclusão social. De facto, com o Projecto Bússola, especificamente com o Programa DEVISA, deseja-se promover uma mudança geradora de uma educação inclusiva, imputando à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e educar, nos múltiplos processos de tomada de decisão, a diversidade dos públicos que a integram, numa perspectiva de sucessos de todos e de cada um.

A disponibilização de oportunidades, através de áreas curriculares transversais, para intervirem cõnscia e firmemente nos processos de tomada de decisão sobre as mudanças a realizar e a sua operacionalização, através de uma dinâmica de acção-reflexão contínua e sistemática, pode ser uma estratégia de resolução de uma panóplia de problemas para o próprio indivíduo, que não apenas os problemas de tomada de decisão vocacional, e uma oportunidade para o desenvolvimento de competências sociais visando a integração social e combatendo a exclusão social. Indivíduos conhecedores dos seus deveres e direitos, enquanto cidadãos e possuidores de competências sociais a si inerentes, visando, deste modo, a integração e inclusão social e combatendo situações de exclusão social, parecem ter mais segurança das decisões que vão tomando ao longo do seu percurso de vida, facilitando a construção de projectos de vida estruturados e reflectidos.

Como principais conclusões deste Projecto saliente-se no primeiro estudo – identificação e avaliação do auto-conceito e da sua relação com actividades sociais dos alunos avaliados – que os sujeitos, apesar de se encontrarem na adolescência – fase de redefinição de vários constructos e variáveis pessoais – apresentam um auto-conceito geral elevado, à semelhança das dimensões que o constituem, confirmando-se as hipóteses 1 e 2 da investigação realizada. Ao correlacionar-se os resultados da avaliação do auto-conceito destes sujeitos com as suas competências sociais, confirma-se a hipótese 3, na medida em que os participantes neste estudo, detentores de um elevado auto-conceito, têm uma percepção das várias situações sociais, como sendo de fácil execução e avaliam o seu desempenho nas mesmas situações, muito positivamente.

Como conclusão no segundo estudo, realce-se a apresentação de um programa de intervenção vocacional e social – Programa DEVISA – alicerçado nas conclusões do primeiro estudo. Este programa, integrado na Área Disciplinar Não Curricular, “Área de projecto” e destinado aos alunos do oitavo ano de escolaridade, estrutura-se em vinte sessões, cada uma com a duração de noventa minutos, sendo moderado por um professor ou psicólogo, com formação prévia para o efeito. Ao longo deste programa prevê-se que os participantes realizem várias actividades individuais e grupais de reflexão, pesquisa, registo e avaliação.

Ao longo da realização deste Projecto de Mestrado foram identificadas limitações que condicionaram e alteraram o decurso do estudo e antecipados eventuais constrangimentos que podem talar a efectividade de desenvolvimento do Projecto Bússola. A opção por trabalhar com amostras apenas de uma parte da região do Entre Douro e Vouga – Oliveira de Azeméis – pela resistência sentida inicialmente, por algumas escolas, na colaboração no Projecto reduziu substancialmente o número de elementos da amostra (93 alunos), o que condicionou a possibilidade de realizar outras análises estatísticas e validar efectivamente as análises efectuadas, por esta ser uma amostra com alguma homogeneidade. Derivado de um misto de interesses temáticos de investigação e pesquisa, da adequação dos momentos de recolha de dados ao *timing* de realização deste projecto e por serem utilizados, no Projecto Bússola, os dados obtidos no primeiro momento de aplicação dos instrumentos utilizados no Projecto central intensificou a velocidade de realização deste Projecto, a fim do mesmo ser entregue e avaliado dentro dos prazos estipulados, o que impediu o aprofundamento e validação deste projecto a partir, por exemplo da realização de um estudo-piloto com a implementação do Programa DEVISA a alunos do 8º ano de escolaridade, a fim de serem identificados e analisados os *pontos fortes*, *pontos fracos* e as

ameaças e oportunidades do mesmo programa. Neste sentido, é proposto o desafio de investigação de, numa próxima oportunidade de investigação, ser analisada a implementação do Programa DEVISA, como estratégia promotora do desenvolvimento vocacional, enquadrando a intervenção social no seu decorrer.

Ao ser proposta a realização de uma intervenção em grupo encontram-se a esta, automaticamente associados, alguns problemas ocorrentes e inerentes a essa dinamização. Assim, ao ser aplicado um programa de intervenção, nomeadamente o Programa DEVISA, devem ser antecipadas e contornadas algumas questões, tais como a resistência em participar no Programa. Contudo, estando este associado à Área de Projecto e sendo, por isso, de carácter obrigatório, esta relutância pode ser contornada num momento de divulgação do Programa aquando da apresentação dos motivos para a participação de cada um, vivenciando uma oportunidade de reflexão e debate agradável e enriquecedor. Ao longo da implementação do programa é comum surgirem sentimentos de competição e conflito os quais devem ser aproveitados pelo moderador como uma oportunidade para serem promovidas competências sociais em cada indivíduo. Outro factor dificultante do decorrer do programa sem grandes oscilações é o receio de participar e falar em grande grupo por alguns alunos. Esta situação, tão frequente, pelo receio de serem alvo de críticas e zombaria pelos colegas, deve ser contornada através da estimulação dos alunos na superação desse desafio, o qual pode ser perspectivado como uma oportunidade de, através da comunicação, colocar e ver clarificadas todas as dúvidas que forem surgindo.

O facto de se ter apresentado o psicólogo ou o professor como elemento moderador e activo na dinamização do Programa DEVISA, vários estudos apontam para a importância da inserção do professor num quadro mais alargado que “apenas” o processo de ensino/aprendizagem o qual, pela sua presença constante numa fase desenvolvimental dos indivíduos tão significativa para a construção da sua identidade, é designado como uma figura significativa, frequentemente amigável, o modelo. Estes elementos parecem potenciadores de confiança em situações de tomadas de decisão, como as tomadas de decisão vocacional. Esta inclusão pode ser expressa na integração dos objectivos e das actividades de desenvolvimento vocacional no *currículo* escola (através de colaborações pontuais em actividades de intervenção vocacional ou através da realização de visitas de estudo ou de outros projectos relacionados com os contextos formativos e profissionais), assumindo, assim, um carácter de continuidade e especificidade na relação pedagógica e de valores professor-aluno.

Através do Projecto Bússola, especificamente do Programa DEVISA, também se pretende reiterar a importância de promover os momentos construtivos e formais de tomadas de decisão vocacional ao longo do percurso escolar e não apenas em instantes pontuais que obrigatoriedade imediata de decisão formativo-profissional, estes geradores de tensão e ansiedade.

Como implicações práticas e “pontapé de saída”, em 2011, no ano assinalado como o Ano Europeu das Actividades de Voluntariado que promovam uma Cidadania Activa, pretendeu-se que o Projecto Bússola contribuísse para a criação da necessidade de construção e implementação, nas escolas portuguesas, de programas de intervenção com jovens adolescentes de promoção de atitudes de cidadania, no sentido de contribuir para a formação de cidadãos com qualidades, com um auto-conhecimento e uma identidade sustentáveis, capazes de trabalhar com pessoas diferentes de si e capazes de tomarem decisões pessoais autónomas e responsáveis, promovendo, assim, o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos. O desenvolvimento de práticas de trabalho na escola adopta um papel sensibilizador da importância da cidadania na vida de cada aluno, nomeadamente nas tomadas de decisão pessoais e vocacionais, sendo, os alunos, preparados para uma intervenção mais activa e responsável na sociedade.

Ao nível de investigações futuras, os desafios são múltiplos e promissoramente gratificantes pois parece de extrema utilidade a necessidade de fazer-se a replicação deste estudo noutras zonas do país, para além da estudada. Além disso espera-se, alargar este projecto a outras faixas etárias, nomeadamente crianças, de forma a conseguir-se intervir mais cedo e precocemente para poder inculcar-se a participação activa e construtiva do futuro adulto.

A aplicação, a avaliação e o *follow-up* da eficácia e intervenção do Programa DEVISA serão as nossas prioridades de investigação futuras.

Por último, a promoção da cidadania activa nas escolas com o contributo significativo dos professores em todo o processo, adquire pleno sentido ao invocar a participação e o envolvimento dos pais/encarregados de educação dos alunos, reforçando, deste modo, a inclusão social e a igualdade de oportunidades sociais e de tomada de decisão a todos os actores da comunidade educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Actividade “Caça ao Tesouro”, disponível em:

www.xa.yimg.com/kq/groups/20625652/.../Dinâmicas+de+Grupos+XII+eneto.doc.

Actividade “Qualidades e Manias”, disponível em:

www.images.cyberogan.multiply.multiplycontent.com/.../100_dinamicas_de_grupos.doc.

Agência Nacional para a Qualificação I. P. (2009a). *Guia de Profissões*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P..

Agência Nacional para a Qualificação I. P. (2009). *Manual de Exploração vocacional*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P..

Alcântara, A. (2000). *Como Educar a Auto-Estima*. Coleção Aula Prática. Lisboa: Plátano Editora.

Almeida, J. F. (1993). Integração social e exclusão social: algumas questões. *Análise Social*, vol.XXVIII, pp.829-834.

Almeida, L. S., & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.

Andrade, J. M., Meira, G. R., & Vasconcelos, Z. B. (2002). O processo de orientação Vocacional frente ao século XXI: perspectivas e desafios. *Psicologia: ciência e profissão* [online], 22(3), pp.46-53. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000300008&lng=pt&nrm=iso.

Araújo, A., & Taveira, M. C. (2009), *Prova de Avaliação de Competência Social – em Contexto de Carreira (PACS-Car)*. Candeias, A. A. (2005).

Ashland Appetizer. Actividade “Quem sou eu?”. Disponível em: www.ashland.com/pdfs/recipes.pdf.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2): 191-215.

Barros, A. F. (2010). Desafios da Psicologia Vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2): 165-175.

Benavente, A., Costa, A. F., & Machado, F. L. (1990). Práticas de Mudança e de Investigação: Conhecimento e Intervenção na Escola Primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29 Fevereiro 1990: 55-80.

Betz, N. (2008). Advances in vocational theories. Em S. D. Brow & R. W. Lent (Eds.). *Hand book of counseling psychology*. 4th ed.. pp. 357-374. New York: John Wiley & Sons.

Bock, A. M. B., & Aguiar, W. M. J. (1995). *A Escolha Profissional em Questão*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bruto, C. A. (1998). *Exclusões Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Burns, R.B. (1979). *The Self-Concept: Theory, measurement, development and behavior*. London: Longman.

Burns, R.B. (1986). *The Self-Concept* (4^a Ed.). London: Longman.

- Byrne, B.M. (1986). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54 (3), 427-456.
- Campos, B. P. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Volume I. Lisboa: Universidade Aberta.
- Campos, B. P. (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Afrontamento.
- Capucha, L. (1998). Pobreza, exclusão social e marginalidade. In Viegas, J. M. L. & Costa, A. F. (Orgs.). *Portugal, que modernidade?* Oeiras: Celta Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia de Investigação. Guia para Auto Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, M., & Costa, E. (s/d). “*Rumo ao futuro*”: A influência de um programa de orientação nas competências de tomada de decisão vocacional de alunos do 9º ano de escolaridade. Retirado a 10 de Dezembro de 2011, em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0239.pdf>.
- Castel, R. (1998). *Metamorfoses da questão social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- CEDEFOP (2005). *Improving Lifelong Guidance Policies and Systems. Using Common European reference tools*. Thessalonica: CEDEFOP.
- Coimbra, J. L. (1997/1998). O Meu “Grande” Projecto de Vida ou os meus “Pequenos” Projectos: Linearidade ou Recorrência no Desenvolvimento Vocacional e Suas Implicações Educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13-14: 21-27.

Cortesão, L. (1989). Projecto, Interface de expectativa e de intervenção. Em: M. R. Santos (ed.), *Trabalho de projecto*. Coleção Ser Professor. Porto: Afrontamento.

Cortesão, L. (1998). Da Necessidade de Vigilância Crítica à Importância da Prática na Investigação-Acção. *Revista de Educação*, VII (1), 27-33.

Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology: The study of vocational behavior*. New York: McGraw-Hill.

Cruz, M. B. (1995). *Instituições políticas e processos sociais*. Lisboa: Bertrand Editora.

Cruz, J., Dias, C., Gomes, A. R., Cardoso, M., Gomes, D., Oliveira, H., Pereira, M., & Alves, A. (1998). *Lutar por objectivos: manual do formador*. Braga: Universidade do Minho.

Decreto-Lei nº 71/98, de 3 de Novembro. *Diário da República nº 254 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro de 2001. *Diário da República, I Série A, n.º50, 2.º Suplemento de 28 de Fevereiro de 2001*. Ministério da Educação. Lisboa.

Descombe, M. (1999). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects*. Buckingham: Open University Press.

Despacho n.º 19308/2008. *Diário da República, 2ª série – N.º 139 – 21 de Julho de 2008*.

Dewey, J. (1976). *Experiência e Educação* (2ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- Dias, I. S. (2006). Programa de Promoção de Competências pessoais e profissionais Em Educação de infância. In J. Tavares e tal. (Orgs). *Actas do Simpósio Internacional – Activação do Desenvolvimento Psicológico*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.384-390.
- Dick, B. (1999). What is action research? Disponível em: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/whatisar.html>.
- Diéguez, A. R., & González, M. P. (1995). La educación para la carrera. Delimitación conceptual. In M. L. Rodríguez (Coord.), *Educación para la carrera y diseño curricular: Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo* (pp.79-122). Barcelona: U.B.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press. Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Espada, J. P. (2009). *Educar para a Auto-Estima. Propostas para a escola e para o tempo livre*. 2ª Edição. Alfragide: K Editora.
- Espada, J. P., & Quilles, M. J. (2007). *Educar para a auto-estima: propostas para a escola e para o tempo livre*. Colecção Educação. Mem Martins: K Editora.
- Esteves, A. J. (1986). A investigação-acção. In A. J. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 251-278). Porto: Afrontamento.
- ETF (2003). *Review of Career Guidance Policies and 11 acceding and candidate countries: synthesis report 2003*. Turin: ETF.
- Fachada, M. O. (1991). *Psicologia das Relações Interpessoais*. 1ª edição. Lisboa: Edições Rumo.

- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Faria, L., Taveira, M. C., & Saavedra, L. M. (2008). Exploração e decisão de carreira Numa transição escolar: diferenças individuais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional* [online], 9, pp.17-30. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679.
- Fernandes, E., & Gonçalves, O. (1997). Exploração de construtos pessoais sobre o *self* em mudança: Um estudo preliminar com sujeitos depressivos e agorafóbicos. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2(1), 33-52.
- Ferreira-Marques, J. F., Caeiro, L., Alves, J. H., Pinto, H. R., Duarte, M. E., Afonso, M. J., Teixeira, M. O., & Lima, M. R. (1998). *Programa de Orientação da Carreira POC* (6ª edição revista). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Fonseca, A. M. (1994). *Personalidade, formação pessoal e social e construção de projectos vocacionais*. Porto: Porto Editora.
- Fontaine, A. M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5: 13-31.
- Galston, W. (1991). *Liberal Purposes: Goods, Virtues, and Duties in the Liberal State*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gecas, V. (1982). The Self-Concept. *Annual Review of Sociology*, 8: 1-33.
- Ginzberg, E., Ginsburg, J. W., Axelrod, S., & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice*. New York: Colombia University Press.

- Gonçalves, M. M. B. (2007). *Educação, Trabalho e Família: trajectórias de diplomados universitários*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Departamento de Ciências da Educação – Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Gott, R., & Duggan, S. (1995). *Investigate work in the science curriculum*. Buckingham: Open University.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.
- Guichard, J. (2003). Career counseling for human development: An international perspective. *The Career Development Quarterly*, 51: 306-321.
- Herr, E. L. (2008). Abordagens às intervenções de carreira: Perspectiva histórica. In M. C. Taveira, & J. T. Silva (Coords.), *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp.13-27). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Hissa, M. da G., & Almeida, M. (2000). Profissão: um projecto sempre em construção – Perspectivas da orientação profissional no século XXI. Trabalho apresentado na *Jornada Norte – Nordeste de Orientação Profissional/ABOP*, Recife.
- Janeiro, I. N. (2008). Dinâmica cognitivo-motivacional e atitudes de carreira: Um estudo confirmatório. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 40: 179-199.
- Jardim, J. (2003). *O Método de Animação: Manual para o Formador*. Porto: AVE.
- Jardim, J. (2007). *Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais: Estudo para a Promoção do Sucesso Académico*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Departamento de Ciências da Educação – Universidade de Aveiro, Aveiro.

Jardim, J., & Pereira, P. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia prático para a mudança positiva*. Coleção Ficheiros Pedagógicos. Alfragide: Edições Asa.

Jordaan, J. P. (1963). Exploratory behavior: The formation of self and occupational concepts. In D. E. Super, R. Starisshevsky, R. Matlin, & J. P. Jordaan (Eds.), *Career development: Self-concept theory* (pp. 42-78). New York: College Entrance Board.

Kennedy, K. (1997). *Citizenship Education and the Modern State*. London: The Falmer Press.

Königstedt, M., & Taveira, M. C. (2010). Exploração vocacional em adolescentes: avaliação de uma intervenção em classe. *Paidéia*, 20, nº 47: 303-312.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.

Kymlicka, W., & Noman, W. (1994). Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory, *Ethics* 104 (2): 352-81.

L'Ecuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris: PUF.

LaTorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.

Law, B. (2000). Learning for work: global causes, national standards, human relevance. In A. Collin & R. A. Young. *The Future of Career* (pp.243-258). Cambridge: Cambridge University Press.

- Leão, P. A. (2007). *A Promoção do Desenvolvimento Vocacional em Contexto Escolar: O(s) Tempo(s) e os Modo(s)*. In Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 5: 63-78. Acedido em 12 Fevereiro 2011, em: <http://www.iccdpp.org/Portals/1/School%20guidance%20Portugal%20P%20Leao1007.pdf>.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Towards a unifying social cognitive theory of career and academic interests, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1): 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 255–311). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do Chão...com os pés assentes na terra. Desenvolvimento local e investigação participativa*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto: Porto.
- Marsh, H.W., & Shavelson, R.J. (1985). Self-concept: it's multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20: 422-444.
- Martins, G. O. (1991). *Escola de Cidadãos*. Lisboa: Editorial Fragmentos.
- Matos, J. F. (2004). *Investigação-acção*. [Online]. [Consulta em 14-01-06]. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/ucp/investigacao%20acao.ppt>.
- Marujo, H. A., Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (1999). *Educar para o Optimismo*. Colecção Ensinar e Aprender. Lisboa: Editorial Presença.
- Moreira, P. (2004). *Eu sou único e especial*. Colecção “Crescer a Brincar”. Porto: Porto Editora.

- Moreno, M. L. (2008). A Educação para a Carreira: aplicações à infância e à adolescência. Em: M. C. Taveira, & J. T. Silva (Eds.). *Psicologia Vocacional: perspectivas para a intervenção*. Imprensa da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J., & Huston, A.C. (1995). *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*. 3ª edição. São Paulo: Harbra.
- Nogueira, C., & Saavedra, L. (2001). Educar para uma cidadania activa: (re)pensar o papel dos professores. Em: *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. II Volume*. Universidade do Minho 19, 20 e 21 de Setembro de 2001. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, pp.589-598.
- OECD (2004). *Career Guidance and Public Policy – Bridging the Gap*. Paris: OECD.
- Osipow, S. H., & Reed, R. (1985). Decision making style and career indecision in College students. *Journal of Vocational Behavior*, 27: 368-373.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGrawHill.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Parsons, F. (2005). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin. (Original publicado em 1909).
- Pereira, A. S. (1991). *Coping, Auto-conceito e Ansiedade Social: sua relação com o rendimento escolar*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação – especialização em Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Pereira, A.M.S. (2003). Auto-conceito e sucesso escolar. In *Guia de Pais*, Federação Regional de Associações de Pais da Região Centro (FRAP), Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, pp. 2-3.
- Pereira, A. S. (2004). Concepções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação. In L. Oliveira, A. Pereira e R. Santiago. (org), *investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora, pp.47-58.
- Pereira, A. M. S.; Motta, E.; Pinto, C.; Bernardino, O.; Melo, A.; Ferreira, J.; Rodrigues, M. J.; Pereira, P.; Jardim, J., & Vaz, L. (2008). Programa de Gestão e Controlo do Stresse. Manual de Formação. In *Plano de Apoio à Transição – Programas de Intervenção*. Coimbra: Universidade de Coimbra CD Roma (ISBN 978-972-99638-2-7)
- Pereira, G. O. A. (2008). Intervenções vocacionais: Proposta de modelos e desafios para o futuro. *Avaliação Psicológica*, 7(3): 457-458.
- Piers, E. V. (1984). *Manual for the Piers-Harris Children's Self Concept Scale (The Way I Feel About Myself)* (2ª edition.). Tennessee: Counselor Recording and Tests.
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1984). *Piers-Harris Children's Self-concept Scale. Revised Manual*. Los Angeles: Counselor Psychological Tests, Western Psychological Services.
- Piers, E. V., & Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Pimenta, S. G. (1981). *Orientação vocacional e decisão: estudo crítico da situação do Brasil*. (2ª edição). São Paulo: Editora Loyola.
- POEFDS – Programa Operacional de Emprego, Formação e Desenvolvimento Vocacional (2011). *Exclusão Social e Pobreza*. Acedido em 14, Fevereiro, 2011, em: <http://www.poefds.pt>.

Praia, M. (1999). *Educação para a Cidadania – Teoria e Práticas*. Coleção Cadernos Pedagógicos.

Queirós, M. (2010). *Projecto CIEE – Clube de Inteligência Emocional na Escola. Manual de Actividades Manuela Queirós* (documento policopiado).

Quintas, S. F., & Castaño, M. A. S. (1998). *Construir la Animación Sociocultural*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Reis, J. (s.d.). *O sentido da Educação para a Cidadania Democrática (ECD)*. Acedido em 13 de Fevereiro de 2011, em: www.apei.no.sapo.pt/novo/sabados/sentidoECD.doc.

Reis, J. (2000). Cidadania na escola: desafio e compromisso. *Inforgo*, 15: 105-116.

Reis, J., Loia, L., & Henriques, M. (2006). *Educação para a Cidadania. Saber & Inovar*. Lisboa: Plátano Editora.

Resolução do Conselho de Ministros n.º62/2010. *Diário da República, 1ª série – Nº 165 – 25 de Agosto de 2010*. Ministério da Educação. Lisboa.

Rodrigues, E., & Ramos, S. G. (2000). Domínio de técnicas garante eficiência profissional. Trabalho apresentado na *I Jornada Norte Nordeste de Orientação Profissional/ABOP*, Recife.

Rodrigues, E. V., Samagaio, F., Ferreira, H., Mendes, M. M., & Januário, S. (1999). *A Pobreza e a Exclusão Social: Teorias, Conceitos e Políticas Sociais em Portugal*. Acedido em 10, Janeiro, 2011, em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1468.pdf>.

Rogers, C. (1979). *O Poder pessoal*. Lisboa: Moraes Editores.

Rogers, C. (1986). *Grupos de Encontro* (6ª edição). Lisboa: Moraes Editores.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à Educação inclusiva. Em *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Sarmiento, M. J. (2000). Educação, cidadania e exclusão social. *Território Educativo*, 8: 24-35.

Sarmiento, M. J. (2004). *Educação para uma Cidadania Activa*. Acedido em 13 de Fevereiro de 2011, no site do jornal do Café com Letras "O Sabor das Palavras": <http://osabordaspalavras.blogs.sapo.pt/arquivo/083753.html>.

Savickas, M. L. (2002). Career Construction: A developmental theory of vocational behavior. Em D. Brown *et.al* (eds.), *Career Choice and Development (4th Ed.)*. S. Francisco: Jossey Bass.

Savickas, M. L. (2004). Um modelo para avaliação de carreira. In L. Leitão (Org.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 21-44). Coimbra: Quarteto Editores.

Shavelson, R.J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1): 3-17.

Sherif, M. (1972). Self-concept. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 14, 150-158.

Silva, J. T. (2002). Maturidade, adaptabilidade ou criatividade de carreira? *Psychologica*, 30, 373-385.

- Sousa, L., & Guerra, S. (2010). Voluntariado: uma oportunidade para todos. *Linhas, Revista da Universidade de Aveiro*. Ano 7, 14: 8-9.
- Souza Santos, B. (1987). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sprinthall, N., & Collins, A. W. (1994). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. New York: Harper & Brothers.
- Super, D. E., & Overstreet, P. L. (1960). *The vocational maturity of ninth-grade boys*. New York: Teachers College Press.
- Super, D. (1963). Self-concepts in vocational development. Em: Super, D. *et al.* (Orgs.). *Career development: self concept theory*. New York: College Entrance Examination Board – Columbia University.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. E. (1984). Career and life development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds). *Career choice and development* (1st Edition.) (pp.192-234). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. Em D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2th Edition.) (pp. 197 261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Taveira, M.C. (2000). *Exploração e Desenvolvimento Vocacional de Jovens: Estudo Sobre as Relações entre a Exploração, a Identidade e a indecisão Vocacional*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.
- Taveira, M. C. (2004). A avaliação da exploração vocacional. In L. M. Leitão (Org.), *Avaliação Psicológica em Orientação escolar e profissional* (pp.317-346). Coimbra: Quarteto Editora.
- Taveira, M. C. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In M. C. Taveira (Coord.), *Psicologia Escolar: Uma proposta científico pedagógica* (pp.143-177). Coimbra: Quarteto Editora.
- Taveira, M. C., & Silva, J. T. (2008). *Psicologia Vocacional: perspectivas para a intervenção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Theiss-Morse, E., & Hibbing, J. (2005). Citizenship and Civic engagement. *Annual Review of Political Science*, 8: 227-249.
- Teixeira, M. O. (2008). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Vocacional* [online]. 9(2), pp.9-16. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci>.
- UNESCO (2002). *Technical and Vocational Training and Training in the Twenty-First Century – New Roles and Challenges for Guidance and Counselling*. Paris: UNESCO.
- Vagos, P., & Pereira, A.M.S. (2008). Dimensões do Auto-Conceito Social: Um estudo exploratório. *INFAD Revista de Psicologia*, n.º 1, vol. 1, pp. 175-184 (ISSN: 0214-9877).
- Vagos, P., & Pereira, A. (2009a). Cognitive, affective and behavioral correlates of social anxiety in adolescence. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), pp.293-301.

- Vagos, P., & Pereira, A. (2009b). Qualitative Analysis on the Concept of Assertiveness. In Fanti K. A., *Applying Psychological Research to Understand and Promote the Well-being of Clinical and Non-clinical Populations* (pp. 99-102). Atenas: Atiner.
- Vagos, P., Oliveira, T., & Pereira, A. (2010). Aptidões para o sucesso académico e social: avaliação de um programa de promoção da saúde. Em: *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro de 2010.
- Vasconcelos, Z. B., Antunes, R. F., & Silva, O. C. (1998). Orientação Vocacional: Relato de uma experiência na clínica de psicologia da UFPb. *Revista de Extensão / UFPb*, 6: 20-27.
- Vaz Serra, A. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2): 57-66.
- Vaz Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2 (VI): 101-110.
- Veiga, F. H. (1989). Escala de auto-conceito: Adaptação portuguesa do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale", *Psicologia*, 3 (VII), 275-284.
- Veiga, F. H. (2005). Piers-Harris Children's Self-Concept Scale–2 (PHCSCS-2). Adaptada à população portuguesa – versão de investigação.
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala do auto-conceito Piers-Harris Children's Self-Concept. *Psicologia e Educação*, Vol. V, nº 1, 39-48.
- Vieira, C. (2004). A investigação participativa. Algumas considerações em torno desta metodologia qualitativa. In L. Oliveira, A. Pereira e R. Santiago. (org), *investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora, pp.59-76.

Villa Sanchez, A., & Muracho, C. (1999). *Medição do autoconceito*. Bauru: Universidade do Sagrado Coração.

Wechsler, S. M. (2001). Princípios éticos e deontológicos na avaliação psicológica. Em L. Pasquali (Org.), *Técnicas de exame psicológico (TEP) – manual*, volume I. Fundamentos das técnicas psicológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, Conselho Federal de Psicologia.

Wikipédia. A enciclopédia livre. (2011). *Cidadania*. Acedido em 13 de Fevereiro de 2011, em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cidadania>.

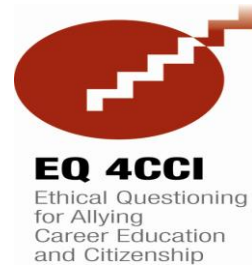
Wilson, J. (2000). Volunteering, *Annual Review of Sociology*, 26: 215-240.

Worthen, B., Sanders, J., & Fitzpatrick, J. (2004). *Avaliação de Programas: Concepções Práticas*. São Paulo: Editora Gente.

Zuber-Skerrit, O. (1992). *Action Research in Higher Education: examples and reflections*. London: Kogan Page.

ANEXOS

Anexo 1 – Carta às Instituições



Exmo(a). Sr(a). Director(a) do Agrupamento/Escola

Vimos por este meio comunicar que está em desenvolvimento na Escola de Psicologia da Universidade do Minho um projecto financiado pela Fundação da Ciência e Tecnologia (FCT), intitulado “Carreira e Cidadania: condições pessoais e do contexto para o questionamento ético dos projectos de vida” (Projecto PTDC/CPE-CED/098896/2008), a realizar no Norte, Centro e Sul do País, sob a coordenação geral da Doutora Maria do Céu Taveira, e para o qual gostaríamos de contar com a participação da V. Escola.

A equipa de investigação do projecto, integra ainda a presença do Prof. Carlos Estevão da Universidade do Minho, da Prof. Anabela Pereira, da Universidade de Aveiro, e coordenadora das actividades de investigação na zona centro do país; do Prof. Feliciano Veiga da Universidade de Lisboa, coordenador das actividades de investigação na zona Sul-Lisboa; e da Prof. Adelinda Candeias, coordenadora das actividades de investigação na zona Sul do país, no que respeita a Évora e Beja. Para além disso, fazem parte da equipa, as Doutoradas Ana Daniela Silva, Liliana Faria, Alexandra Araújo e Joana Carneiro Pinto, investigadoras do Centro de Investigação em Psicologia da Universidade do Minho.

Este estudo beneficiará a comunidade permitindo uma melhor compreensão sobre os modos como os jovens adolescentes exploram cognitiva e afectivamente, e aprendem, os seus vários papéis de vida, e sobre as formas como constroem a sua identidade vocacional e social.

No sentido de colmatar a escassa investigação sobre a conciliação de duas agendas educativas importantes – a Educação para a Carreira e a Educação para a Cidadania - o estudo tem como principais objectivos mais específicos, avaliar longitudinalmente, as competências sociais e cognitivas, o auto-conceito, e a importância atribuída aos diferentes papéis de vida dos adolescentes, bem como valores e práticas sociais gerais dos seus contextos educativos mais próximos.

Assim, gostaríamos de solicitar a participação da comunidade escolar, nomeadamente, alunos do 8º, 10º e 11º anos, respectivos pais, professores e psicólogo(a). Desta forma, avaliariamos os alunos em três momentos distintos (no início e final deste ano lectivo e a meio do próximo), e os seus educadores (professores, pais e psicólogos) no início do presente ano lectivo e a meio do próximo ano lectivo. As informações serão recolhidas através de questionários breves, cinco para o caso dos alunos, dois para o caso dos pais, e um para o caso dos professores e psicólogo/a. O projecto conta com dois bolseiros de investigação que levarão a cabo estas tarefas, sempre que necessário. Os resultados do projecto serão tratados por especialistas, de modo confidencial.

Os resultados permitirão criar um modelo acerca dos modos de integrar as questões da carreira e da cidadania nas intervenções educativas e vocacionais, com recomendações fundamentadas para pais, professores e psicólogos.

Agradecemos desde já toda a atenção disponibilizada e esperando poder contar com a colaboração da V. instituição escolar neste projecto, colocamo-nos à disposição para um contacto pessoal, com vista a um maior esclarecimento sobre o mesmo.

Com os meus melhores cumprimentos,

Braga, de de 2009

Pel' Doutora Maria do Céu Taveira

Responsável do Projecto

Anexo 2 – Lei n.º71/98, de 3 de Novembro. Bases do enquadramento jurídico do voluntariado

Lei n.º 71/98, de 3 de Novembro

Bases do enquadramento jurídico do voluntariado

A Assembleia da República decreta, nos termos do artigo 161.º, alínea c), do artigo 166.º, n.º 3, e do artigo 112.º, n.º 5, da Constituição, para valer como lei geral da República, o seguinte:

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Objecto

A presente lei visa promover e garantir a todos os cidadãos a participação solidária em acções de voluntariado e definir as bases do seu enquadramento jurídico.

Artigo 2.º

Voluntariado

1 - Voluntariado é o conjunto de acções de interesse social e comunitário, realizadas de forma desinteressada por pessoas, no âmbito de projectos, programas e outras formas de intervenção ao serviço dos indivíduos, das famílias e da comunidade desenvolvidos sem fins lucrativos por entidades públicas ou privadas.

2 - Não são abrangidas pela presente lei as actuações que, embora desinteressadas, tenham um carácter isolado e esporádico ou sejam determinadas por razões familiares, de amizade e de boa vizinhança.

Artigo 3.º

Voluntário

1 - O voluntário é o indivíduo que de forma livre, desinteressada e responsável se compromete, de acordo com as suas aptidões próprias e no seu tempo livre, a realizar acções de voluntariado no âmbito de uma organização promotora.

2 - A qualidade de voluntário não pode, de qualquer forma, decorrer de relação de trabalho subordinado ou autónomo ou de qualquer relação de conteúdo patrimonial com a organização promotora, sem prejuízo de regimes especiais constantes da lei.

Artigo 4.º

Organizações promotoras

1 - Para efeitos da presente lei, consideram-se organizações promotoras as entidades públicas da administração central, regional ou local ou outras pessoas colectivas de direito público ou privado, legalmente constituídas, que reúnem condições para integrar voluntários e coordenar o exercício da sua actividade, que devem ser definidas nos termos do artigo 11.º

2 - Poderão igualmente aderir ao regime estabelecido no presente diploma, como organizações promotoras, outras organizações socialmente reconhecidas que reúnam condições para integrar voluntários e coordenar o exercício da sua actividade.

3 - A actividade referida nos números anteriores tem de revestir interesse social e comunitário e pode ser desenvolvida nos domínios cívico, da acção social, da saúde, da educação, da ciência e cultura, da defesa do património e do ambiente, da defesa do consumidor, da cooperação para o desenvolvimento, do emprego e da formação profissional, da reinserção social, da protecção civil, do desenvolvimento da vida associativa e da economia social, da promoção do voluntariado e da solidariedade social, ou em outros de natureza análoga.

CAPÍTULO II

Princípios

Artigo 5.º

Princípio geral

O Estado reconhece o valor social do voluntariado como expressão do exercício livre de uma cidadania activa e solidária e promove e garante a sua autonomia e pluralismo.

Artigo 6.º

Princípios enquadramentos do voluntariado

1 - O voluntariado obedece aos princípios da solidariedade, da participação, da cooperação, da complementaridade, da gratuidade, da responsabilidade e da convergência.

2 - O princípio da solidariedade traduz-se na responsabilidade de todos os cidadãos pela realização dos fins do voluntariado.

3 - O princípio da participação implica a intervenção das organizações representativas do voluntariado em matérias respeitantes aos domínios em que os voluntários desenvolvem o seu trabalho.

4 - O princípio da cooperação envolve a possibilidade de as organizações promotoras e as organizações representativas do voluntariado estabelecerem relações e programas de acção concertada.

5 - O princípio da complementaridade pressupõe que o voluntário não deve substituir os recursos humanos considerados necessários à prossecução das actividades das organizações promotoras, estatutariamente definidas.

6 - O princípio da gratuidade pressupõe que o voluntário não é remunerado, nem pode receber

subvenções ou donativos, pelo exercício do seu trabalho voluntário.

7 - O princípio da responsabilidade reconhece que o voluntário é responsável pelo exercício da actividade que se comprometeu realizar, dadas as expectativas criadas aos destinatários do trabalho voluntário.

8 - O princípio da convergência determina a harmonização da acção do voluntário com a cultura e objectivos institucionais da entidade promotora.

CAPÍTULO III

Direitos e deveres do voluntário

Artigo 7.º

Direitos do voluntário

1 - São direitos do voluntário:

- a) Ter acesso a programas de formação inicial e contínua, tendo em vista o aperfeiçoamento do seu trabalho voluntário;
- b) Dispor de um cartão de identificação de voluntário;
- c) Enquadrar-se no regime do seguro social voluntário, no caso de não estar abrangido por um regime obrigatório de segurança social;
- d) Exercer o seu trabalho voluntário em condições de higiene e segurança;
- e) Faltar justificadamente, se empregado, quando convocado pela organização promotora, nomeadamente por motivo do cumprimento de missões urgentes, em situações de emergência, calamidade pública ou equiparadas;
- f) Receber as indemnizações, subsídios e pensões, bem como outras regalias legalmente definidas, em caso de acidente ou doença contraída no exercício do trabalho voluntário;
- g) Estabelecer com a entidade que colabora um programa de voluntariado que regule as suas relações mútuas e o conteúdo, natureza e duração do trabalho voluntário que vai realizar;
- h) Ser ouvido na preparação das decisões da organização promotora que afectem o desenvolvimento do trabalho voluntário;
- i) Beneficiar, na qualidade de voluntário, de um regime especial de utilização de transportes públicos, nas condições estabelecidas na legislação aplicável;
- j) Ser reembolsado das importâncias despendidas no exercício de uma actividade programada pela organização promotora, desde que inadiáveis e devidamente justificadas, dentro dos limites eventualmente estabelecidos pela mesma entidade.

2 - As faltas justificadas previstas na alínea e) contam, para todos os efeitos, como tempo de serviço efectivo e não podem implicar perda de quaisquer direitos ou regalias.

3 - A qualidade de voluntário é compatível com a de associado, de membro dos corpos sociais e de beneficiário da organização promotora através da qual exerce o voluntariado.

Artigo 8.º

Deveres do voluntário

São deveres do voluntário:

- a) Observar os princípios deontológicos por que se rege a actividade que realiza, designadamente o respeito pela vida privada de todos quantos dela beneficiam;
- b) Observar as normas que regulam o funcionamento da entidade a que presta colaboração e dos respectivos programas ou projectos;
- c) Actuar de forma diligente, isenta e solidária;
- d) Participar nos programas de formação destinados ao correcto desenvolvimento do trabalho voluntário;
- e) Zelar pela boa utilização dos recursos materiais e dos bens, equipamentos e utensílios postos ao seu dispor;
- f) Colaborar com os profissionais da organização promotora, respeitando as suas opções e seguindo as suas orientações técnicas;
- g) Não assumir o papel de representante da organização promotora sem o conhecimento e prévia autorização desta;
- h) Garantir a regularidade do exercício do trabalho voluntário de acordo com o programa acordado com a organização promotora;
- i) Utilizar devidamente a identificação como voluntário no exercício da sua actividade.

CAPÍTULO IV

Relações entre o voluntário e a organização promotora

Artigo 9.º

Programa de voluntariado

Com respeito pelas normas legais e estatutárias aplicáveis, deve ser acordado entre a organização promotora e o voluntário um programa de voluntariado do qual possam constar, designadamente:

- a) A definição do âmbito do trabalho voluntário em função do perfil do voluntário e dos domínios da actividade previamente definidos pela organização promotora;
- b) Os critérios de participação nas actividades promovidas pela organização promotora, a definição das funções dela decorrentes, a sua duração e as formas de desvinculação;
- c) As condições de acesso aos locais onde deva ser desenvolvido o trabalho voluntário, nomeadamente lares, estabelecimentos hospitalares e estabelecimentos prisionais;
- d) Os sistemas internos de informação e de orientação para a realização das tarefas destinadas aos voluntários;
- e) A avaliação periódica dos resultados do trabalho voluntário desenvolvido;
- f) A realização das acções de formação destinadas ao bom desenvolvimento do trabalho voluntário;

- g) A cobertura dos riscos a que o voluntário está sujeito e dos prejuízos que pode provocar a terceiros no exercício da sua actividade, tendo em consideração as normas aplicáveis em matéria de responsabilidade civil;
- h) A identificação como participante no programa a desenvolver e a certificação da sua participação;
- i) O modo de resolução de conflitos entre a organização promotora e o voluntário.

Artigo 10.º

Suspensão e cessação do trabalho voluntário

- 1 - O voluntário que pretenda interromper ou cessar o trabalho voluntário deve informar a entidade promotora com a maior antecedência possível.
- 2 - A organização promotora pode dispensar a colaboração do voluntário a título temporário ou definitivo sempre que a alteração dos objectivos ou das práticas institucionais o justifique.
- 3 - A organização promotora pode determinar a suspensão ou a cessação da colaboração do voluntário em todos ou em alguns domínios de actividade no caso de incumprimento grave e reiterado do programa de voluntariado por parte do voluntário.

CAPÍTULO V

Disposições finais e transitórias

Artigo 11.º

Regulamentação

- 1 - O Governo deve proceder à regulamentação da presente lei no prazo máximo de 90 dias, estabelecendo as condições necessárias à sua integral e efectiva aplicação, nomeadamente as condições da efectivação dos direitos consignados nas alíneas f), g) e j) do n.º 1 do artigo 7.º
- 2 - A regulamentação deve ter ainda em conta a especificidade de cada sector da actividade em que se exerce o voluntariado.
- 3 - Até à sua regulamentação mantém-se em vigor a legislação que não contrarie o preceituado na presente lei.

Artigo 12.º

Entrada em vigor

A presente lei entra em vigor 30 dias após a sua publicação.

Aprovada em 24 de Setembro de 1998.

O Presidente da Assembleia da República, *António de Almeida Santos*.

Promulgada em 21 de Outubro de 1998.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendada em 23 de Outubro de 1998.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres*.

Anexo i

Grupo _____

Ano lectivo 2010/2011

[illegible]

PRINCÍPIOS ÉTICOS E DEONTOLÓGICOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

(Wechsler, 2001)

RESPONSABILIDADE: cada elemento interveniente do Programa DEVISA deve adoptar total responsabilidade pelas consequências dos seus actos e garantir uma comunicação verdadeira com todo o grupo.

CONFIDENCIALIDADE: os dados obtidos ao longo do Programa DEVISA NUNCA podem ser transmitidos a terceiros sem a autorização dos implicados. Qualquer declaração pública relacionada com o desenvolvimento do programa de intervenção e com a respectiva avaliação só pode ocorrer se houver a autorização explícita do elemento do grupo ao qual essa informação respeita.

BEM-ESTAR: todos devem sentir-se acolhidos, estimados e valorizados e devem acolher, estimar e valorizar os colegas, dando especial atenção às necessidades de pertença, auto-estima e influência de todos os elementos participantes.

RELACIONAMENTO PROFISSIONAL: no contexto da implementação do Programa DEVISA, o moderador e os alunos participantes no programa devem assegurar uma relação de cariz profissional, tendo em conta os direitos e os deveres de todos os envolvidos.

AVALIAÇÃO INFORMADA: o recurso a instrumentos de avaliação de questões de índole pessoal deve ser realizado, promovendo e preservando o bem-estar e os interesses de todos os elementos do grupo, principalmente o direito a tomar conhecimento das razões porque são avaliados, dos respectivos resultados e das conclusões obtidas.

Regulamento Interno de Funcionamento do Programa (Encarregados de Educação)

Ano lectivo 2010/2011

1. O documento “Regulamento Interno de Funcionamento” trata-se de uma compilação das linhas orientadoras de concretização a standardização do Projecto em todas as escolas participantes.
2. O Projecto Bússola concretizar-se-á na Área de Projecto das turmas do 8º ano de escolaridade.
3. As sessões do Programa DEVISA, integrado o Projecto Bússola na Área de Projecto da turma ou num Clube da escola, são desenvolvidas por um Psicólogo ou Professor, enquanto elemento moderador responsável pela organização, coordenação e dinamização das sessões.
4. A admissão do moderador envolvido no Programa resulta de uma análise cuidada, com o objectivo de efectuar o levantamento da adequação do seu perfil pessoal, formativo e profissional ao desempenho das funções solicitadas.
5. A selecção do moderador é da responsabilidade do Director de Turma, do Director da Escola envolvida, com a colaboração da autora do Projecto Bússola.
6. O desenvolvimento do Projecto compreende a sua concretização ao longo de 20 sessões de trabalho entre o moderador e os alunos, com a participação pontual de outros elementos considerados necessários à operacionalização do mesmo;
7. O Projecto desenvolve-se uma vez por semana, num bloco de 90 minutos, e enquadra-se no desenvolvimento de competências nos domínios “Conhecimento do mundo do trabalho e das profissões e educação para o empreendedorismo”, “Educação para a Igualdade de Oportunidades” e “Educação para a Solidariedade” (*Diário da República*, 2ª série – N.º 139 – 21 de Julho de 2008, Despacho n.º 19308/2008).
8. Os alunos são alertados para o facto de assumirem o compromisso de participarem activamente no Programa, ao longo de todas as sessões, salvo motivo de força maior. Neste último caso, o encarregado de educação deve justificar, por escrito, a ausência/não participação do aluno.

Anexo 3 – Actividades e outros documentos do Programa DEVISA

Anexo iv

Autorização do Encarregado de Educação

Eu, _____,
portador(a) do nº de Identificação Civil (Bilhete de Identidade/Cartão de Cidadão)
_____, nº de Identificação Fiscal (Cartão de Contribuinte)
_____, residente em (morada completa e código postal)

_____, declaro que tomei conhecimento do Projecto
Bússola – Programa DEVISA e autorizo o(a) meu(minha) educando(a)
_____, da turma _____
nº _____, a participar em todas as actividades do Programa DEVISA, inclusive visitas de
estudo programadas, cumprindo o seguinte horário:

_____ feira (dia da semana), às ____h____m (hora do dia).

Oliveira de Azeméis, _____ de _____ de 20__

O (A) Encarregado(a) de Educação

CAÇA AO TESOURO

Objectivos:

- 1) Facilitar o início do conhecimento interpessoal num grupo, contribuindo para quebrar constrangimentos e resistências habituais à interacção entre os elementos que não se conhecem entre si;
- 2) Ajudar os elementos do grupo a memorizarem os nomes uns dos outros;
- 3) Desinibir e facilitar a identificação entre os elementos do grupo.

Número de participantes:

Variável, entre 20 a 30 elementos.

Material necessário:

Uma folha com as questões a colocar aos colegas e um lápis ou caneta para cada um.

Descrição da dinâmica:

O moderador explica ao grupo que se inicia que este é um momento em que todos têm a oportunidade de se conhecer.

A partir da lista de descrições, abaixo indicada, cada um deve encontrar uma pessoa que se encaixe em cada item e pedir a ela que assine o nome no espaço existente.

Anexo 3 – Actividades e outros documentos do Programa DEVISA

Anexo v (cont.)

Lista de descrições:

1- Alguém com a mesma cor de olhos que os meus: _____

2- Alguém que viva numa casa sem fumadores: _____

3- Alguém que tenha vivido noutra cidade: _____

4- Alguém cujo primeiro nome tenha mais de seis letras: _____

5- Alguém que use óculos: _____

6- Alguém que esteja com a camisola da mesma cor que a minha: _____

7- Alguém que tenha a mesma cor preferida que eu: _____

8- Alguém que tenha a mesma idade que eu: _____

9- Alguém que esteja de meias azuis: _____

10- Alguém que tenha um animal de estimação (Qual?): _____

11- Alguém que goste de bacalhau cozido: _____

AS MINHAS EXPECTATIVAS

NOME DO ALUNO _____

Nº _____ **TURMA** _____ **DATA DE HOJE** ____/____/____ **GRUPO** _____

I. QUERO PARTICIPAR NO PROGRAMA DEVISA PORQUE....

II. NO FINAL DO PROGRAMA ESPERO QUE TENHA CONSEGUIDO...

Listagem de regras a cumprir ao longo do Programa DEVISA

ASSIDUIDADE: a presença nas sessões do Programa é voluntária. Contudo, a inscrição do aluno significa um compromisso e as suas faltas deverão ser justificadas. O Director de Turma (D.T.) estará permanentemente actualizado quanto ao registo da assiduidade dos alunos.

O controlo da assiduidade é feito em folha própria, em cada sessão, através do registo de presença após chamada realizada pelo moderador.

Se o aluno quiser desistir das sessões deve dar conhecimento dos motivos ao moderador. Este, por sua vez, dará conhecimento da decisão do aluno ao D.T. que irá contactar o Encarregado de Educação a fim de ponderar a desistência.

PONTUALIDADE: dada a especificidade concreta deste grupo de trabalho, o atraso do aluno às sessões pode implicar alguma perturbação na dinâmica do próprio grupo, pelo que os alunos devem ser pontuais em todas as sessões.

MATERIAL: todo o material utilizado deve ser respeitado e não-danificado, sendo recolhido no final de cada sessão pelo moderador, que o guardará em local apropriado.

ATITUDES COMPORTAMENTAIS: os alunos devem optar por comportamentos e atitudes não perturbadores do funcionamento do grupo, devem respeitar a confidencialidade da informação partilhada no grupo e participar com empenho e interesse nas actividades propostas. Caso contrário, o moderador reserva-se o direito de propor ao aluno a não continuidade nas sessões seguintes, dando a conhecer a decisão ao D.T. e este ao Encarregado de Educação.

CONTRATO

EU, _____ ALUNO(A) DA TURMA
____ DECLARO EU É MEU DESEJO PARTICIPAR NO **PROJECTO A BÚSSOLA –
PROGRAMA DEVISA**, POIS CONSIDERO IMPORTANTE TER UM PAPEL ACTIVO NA
CONSTRUÇÃO DO MEU PROJECTO DE VIDA E DESENVOLVER ACTIVIDADES DE
INTERVENÇÃO SOCIAL, IGUALMENTE IMPORTANTES NA CONSTRUÇÃO DO MEU
PERCURSO DESENVOLVIMENTAL.

PARA TAL, COMPROMETO-ME A PARTICIPAR NAS ACTIVIDADES PROPOSTAS DE
FORMA EMPENHADA E ORDENADA, RESPEITANDO AS SEGUINTE REGRAS:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

EU, _____ ELEMENTO MODERADOR DO PROJECTO,
COMPROMETO-ME A PLANIFICAR AS SESSÕES DE TRABALHO E RESPECTIVAS
ACTIVIDADES DO PROGRAMA, CONTRIBUINDO E PARTICIPANDO NA
SENSIBILIZAÇÃO DOS ALUNOS DA IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PESSOAL E
DA TOMADA DE DECISÃO CONSCIENTE E RESPONSÁVEL PARA QUE ESTES
POSSAM FORMULAR E DESENVOLVER OS SEUS PROJECTOS DE VIDA.

ESCOLA _____, _____ DE _____ DE 2011

_____	_____
O(A) ALUNO(A)	O(A) MODERADOR(A)

O QUE EU SOU E (NÃO) SE VÊ AO ESPELHO

(Moreira, 2004)

Material utilizado

- Folhas de papel;
- Esferográfica para escrever.

Procedimentos

Distribui-se, pelos alunos, uma folha de papel, a qual os próprios dividem em duas colunas: na primeira coluna, registam o que são e se vê no espelho; na segunda coluna, registam o que são mas não se consegue ver no espelho. No final, desdobram a parte lateral e lêem “EU sou tudo isto”.

Em nota conclusiva, os alunos identificam que são tudo quanto escreveram e não só uma das colunas.

<i>O que eu sou e se vê ao espelho</i>	<i>O que eu sou e <u>não</u> se vê ao espelho</i>	EU sou tudo isto
----------------------------------------	---------------------------------------------------	-------------------------

QUEM SOU EU?

Material utilizado

- Cartões de papel;
- Esferográfica para escrever.

Procedimentos

Cada aluno deve fazer uma adivinha sobre si e registá-la num cartão, sem o identificar. Este deve ser do tipo:

“Sou um rapaz. Vivo numa casa branca e castanha. Gosto de *puzzles*. Eu desenho e pinto bem. Jogo futebol. Quem sou eu?”.

Em seguida, colocam-se os cartões-adivinha de cada um numa caixa que vai passando de aluno em aluno.

Posteriormente, cada aluno retira um cartão aleatoriamente, lê-o em voz alta e o grupo tenta adivinhar de quem se trata.

QUALIDADES E MANIAS

Material utilizado

- Folhas de papel;
- Esferográfica para escrever.

Procedimentos

Cada aluno escreve duas qualidades e duas “manias” suas num pedaço de papel, sem que os demais vejam.

O moderador recolhe os papéis, mistura e redistribui, de modo que ninguém fique com o seu.

Cada aluno deve, através de mímica, representar tais características para que o grupo as descubra. Em seguida, tenta-se adivinhar qual o autor das mesmas e explicar o porquê de tais escolhas.

Em grande grupo, são tecidos comentários efectuadas observações sobre o impacto da actividade para cada um.

COMO TER UMA IMAGEM POSITIVA

Começa por escrever o teu nome no topo de uma folha e, em seguida, escreve cinco coisas positivas sobre ti (não coisas que os outros pensam de ti, mas que TU pensas em relação a ti próprio). Trata-se de aspectos onde tiveste um bom desempenho, onde és competente, que te define positivamente e dos quais gostas. Estas devem ser características que te façam ter orgulho e sentir feliz contigo próprio.

Tens 10 minutos para efectuares este registo.

Ao fim dos 10 minutos, deves reler o que escreveste durante vários dias, para te recordares de como és especial! De vez em quando lê o que escreveste em voz alta e escuta essas palavras que te encherão de orgulho. És especial!!

Atenção:

- 1) Evitar usar palavras negativas, como “não” e “nunca”.

Chamo-me _____

(+)1. _____

(+)2. _____

(+)3. _____

(+)4. _____

(+)5. _____

CRÍTICAS CONSTRUTIVAS

Fornece-se, aos alunos, várias críticas que estes, normalmente, sofrem na sua idade em casa, entre amigos, colegas ou na escola (e.g. Um amigo: *Tu não deixas os outros falarem!*) e pede-se-lhes para responderem perante essa crítica.

Em seguida, pede-se para pensarem como gostariam que quem os criticou lhes tivesse falado/ criticado.

ÁREAS DE INTERESSES E ACTIVIDADES: VANTAGENS E DESVANTAGENS

NOME DO ALUNO _____

Nº _____ TURMA _____ GRUPO _____

ÁREA DE INTERESSE E ACTIVIDADES	ANÁLISE (VANTAGENS E DESVANTAGENS DE CADA ÁREA)	
Trabalhar com Máquinas	VANTAGENS	

	DESVANTAGENS	

	Trabalhar em Tecnologia	VANTAGENS

DESVANTAGENS		

Anexo 3 – Actividades e outros documentos do Programa DEVISA

Anexo xiv (cont.)

ÁREA DE INTERESSE E ACTIVIDADES	ANÁLISE (VANTAGENS E DESVANTAGENS DE CADA ÁREA)		
Trabalhar nas Artes	<div>VANTAGENS</div> <div> <div></div> <div></div> </div> <div>DESVANTAGENS</div> <div> <div></div> <div></div> </div>		
	Trabalhar com Pessoas	<div>VANTAGENS</div> <div> <div></div> <div></div> </div> <div>DESVANTAGENS</div> <div> <div></div> <div></div> </div>	
		Trabalhar em Gestão e Serviços	<div>VANTAGENS</div> <div> <div></div> <div></div> </div> <div>DESVANTAGENS</div> <div> <div></div> <div></div> </div>

DATA DO PRIMEIRO REGISTO __/__/____

DATA DO ÚLTIMO REGISTO __/__/____

GUIÃO DE ENTREVISTA

ENTREVISTADO: _____

ACTIVIDADE PROFISSIONAL: _____

DATA DA ENTREVISTA: ____/____/____

Questões a colocar:

GUIA DE OBSERVAÇÃO

NOME DO ALUNO _____

Nº _____ TURMA _____ GRUPO _____

ORGANIZAÇÃO VISITADA _____

DATA DA VISITA ____/____/____

Notas de observação:

UMA ENTREVISTA A MIM PRÓPRIO (Guião)

NOME DO ALUNO _____

Nº _____ **TURMA** _____ **GRUPO** _____

DATA DA ENTREVISTA ____/____/2026

Daqui a 15 anos....

- *Como sou?*
- *Quantos anos tenho?*
- *Onde moro?*
- *Qual é a minha profissão?*
- *O que precisei fazer para conseguir este emprego*
- *Quais são as principais responsabilidades do meu trabalho?*
- *Qual é o meu salário?*
- *Sou casado(a)?*
- *Tenho filhos? Se sim, quantos?*
- *Quais são os meus tempos livres?*

- *Como costumo passar o meu fim-de-semana?*
- *Quais foram as melhores experiências que tive nos últimos 15 anos?*
- *Que conselhos daria a alguém quinze anos mais novo do que eu, sobre como atingir os próprios objectivos?*

A VIDA

Por muito tempo eu pensei que a minha vida fosse tornar-se uma *vida verdadeira*.

Mas havia sempre um obstáculo no meu caminho, algo para ser ultrapassado antes de começar a viver, um trabalho não terminado, uma conta para ser paga.

Aí sim, a *vida verdadeira* começaria.

Por fim, cheguei a conclusão que esses obstáculos eram a minha *vida verdadeira*.

Essa perspectiva tem-me ajudado a ver que não existe um caminho para a felicidade.

A felicidade é o caminho!

Assim, aproveita todos os momentos que tens.

E aproveita-os mais se tens alguém especial para partilhar, especial o suficiente para passar o seu tempo; e lembra-te que o tempo não espera ninguém.

Portanto, para de esperar até que termines o curso na Universidade;

Até que vás para a Universidade; até que percas 5 quilos; até que ganhes 5 quilos; até que tenhas tido filhos; até que os teus filhos tenham saído de casa; até que te cases; até que te divorcies; até sexta à noite; até segunda de manhã; até que tenhas comprado um carro ou uma casa nova; até que o teu carro ou a tua casa tenham sido pagos; até o próximo Verão, Outono, Inverno; até que estejas reformado; até que a tua música toque; até que tenhas terminado o teu chá; até que morras...

E decidas que não há hora melhor para ser feliz do que AGORA MESMO...

Lembra-te:

" A Felicidade é uma viagem e não um destino".

Henfil

DIREITOS E DEVERES DO TRABALHADOR – GUIÃO DE PESQUISA

NOME DO ALUNO _____

Nº _____ TURMA _____ GRUPO _____ DATA DA PESQUISA ____/____/____

I. DEFINIÇÃO DE “TRABALHADOR”

Fontes *webgráficas*

_____	_____
_____	_____
_____	_____

DIREITOS E DEVERES DO TRABALHADOR – GUIÃO DE PESQUISA (cont.)

II. DIREITOS E DEVERES DO TRABALHADOR

DIREITOS

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

DEVERES

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Fontes *webgráficas*

_____	_____
_____	_____
_____	_____

Anexo 3 – Actividades e outros documentos do Programa DEVISA

Anexo xx

APRECIÇÃO PESSOAL DO PROGRAMA DEVISA

GRUPO DO PROJECTO _____

DATA ____/____/____

No final do Programa DEVISA é muito importante conhecer a tua opinião sobre o mesmo. Por isso, é-te pedido que respondas a este questionário e o faças de forma sincera e pessoal. Não há respostas certas nem erradas mas sim a TUA opinião, enquanto elemento participante activo no Programa DEVISA.

Assim, consideras que...

- | | | |
|--------------------------------------------|-----------------------------|-----|
| 1. Os temas abordados foram | Muito interessantes | () |
| | Interessantes | () |
| | Mais ou menos interessantes | () |
| | Pouco interessantes | () |
| | Nada interessantes | () |
| 2. As actividades realizadas foram | Muito interessantes | () |
| | Interessantes | () |
| | Mais ou menos interessantes | () |
| | Pouco interessantes | () |
| | Nada interessantes | () |
| 3. O tema do Projecto Bússola foi para mim | Muito útil | () |
| | Útil | () |
| | Mais ou menos útil | () |
| | Pouco útil | () |
| | Nada útil | () |
| 4. O número de sessões foi | Escasso | () |
| | Suficiente | () |
| | Excessivo | () |

Comentários/Sugestões

Obrigada pela tua colaboração!

ALGO DE AGRADÁVEL QUE ME ACONTECEU

CONTROLAR AS MINHAS EMOÇÕES

(Berrocal & Díaz, 2004, *cit. por e adapt.* Queirós, 2010)

Recorda 3 situações agradáveis ou acontecimentos positivos que acontecerem ao longo do Projecto A Bússola – Programa DEVISA.

Deves expor essas situações ou esses acontecimentos ao grande-grupo e contar detalhadamente como te sentiste nesses momentos.

Enquanto um aluno apresenta o que registou, os restantes elementos do grupo fazem de público, podendo intervir e fazer comentários sobre as situações que vão sendo expostas.

Atenção:

- O exercício deve ser realizado por todos os elementos do grupo para se observar as diferenças entre eles.
- Se algum aluno referir que não se lembra de nenhuma situação agradável ao longo do Projecto, o moderador deve pedir que se esforce um pouco mais. Certamente que se lembrará de algo agradável que vivenciou ao longo do Projecto A Bússola. Referir que todos nós passámos por situações em que alguém nos mostrou a sua admiração ou respeito pelo nosso trabalho.
- É um exercício que provoca um estado emocional positivo que é produzido pela recordação dessas situações agradáveis.

CERTIFICADO



Certifica-se que _____, natural de _____, nascido a ____/____/____, aluno nº ____, da turma _____, do 8º ano de escolaridade, participou activamente no **Projecto A Bússola – PROGRAMA DEVISA**, promovido no âmbito da Área Curricular Não Disciplinar – Área de Projecto, ao longo do ano lectivo 2010/11, na Escola _____, em _____.

Mais se certifica que o(a) aluno(a) se encontra capaz de traçar um Projecto de Vida consciente e sensível à importância da intervenção social no seu percurso de vida.

Oliveira de Azeméis, ____ de _____ de 2011

A coordenadora do Projecto A Bússola

Ana Alexandra Correia Gomes